# التدريب الميدانى لانتقاء ذوى صعوبات التعلم

الأستاذ الدكتور
السيد عبد الحميد سليمان

عالم الكتب

**mohamed khatab**


**إهـــــــداء ٢٠١١**

دار الكتب و الوثائق القومية

**جمهورية مصر العربية**

https://t.me/kotokhatab

# التدريب الميدانى

# لانتقاء ذوى صعوبات التعلم

مكتبة سور الأزبكية
تلجرام
s://t.me/kotokha

@KOTOKHATAB

# التدريب الميدانى

# لانتقاء ذوى صعوبات التعلم

371.926
S9491S

تأليف الأستاذ الدكتور
**السيد عبد الحميد سليمان**
أستاذ صعوبات التعلم
قسم علم النفس التربوى والتربية الخاصة - كلية التربية
جامعة حلوان بجمهورية مصر العربية
جامعة السلطان قابوس بدولة سلطنة عمان

عالم الكتب

* سليمان، السيد عبد الحميد .

* التدريب الميداني لإنتقاء ذوي صعوبات التعلم

* السيد عبد الحميد سليمان .

* ط 1. - القاهرة : عالم الكتب، 2011 م

* 224 ص ؛ 24 سم

* تدمك : 5-813-232-977 * رقم الإيداع : 2010/22509

1- علم النفس التربوي

أ - العنوان 370.15

عالم الكتب

* الإدارة :

16 شارع جواد حسني - القاهرة

تليفون : 23924626

فاكس : 00202239399027

* المكتبة :

38 ش عبد الخالق ثروت - القاهرة

تليفون: 23926401 - 23959534

ص . ب 66 محمد فريد

الرمز البريدي : 11518

www.alamalkotob.com -- info@alamalkotob.com

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ أَفَمَن يَمْشِي مُكِبًّا عَلَىٰ وَجْهِهِۦٓ أَهْدَىٰٓ أَمَّن يَمْشِي سَوِيًّا عَلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴾

صدق الله العظيم ( الملك: ٢٢ )

# الإهــداء

إلى قـرة عينـي ونـياط قلبـي ومهـوى فؤادي، صاحب الصدر الحنون، والقلب الصافي، وولي نعمتي.

إلى مافتئت يداه تعطيني عطاء من رُبي على الكرم ولا يخشى الفقر.

إلى من رفعني من عثرتي، وأزال كبوتي، وأعانني على الحاجة والفقر.

إلى من لا يوفيه حقه إلا الله.

إلى أستاذي الذي أخطب وده ورضاه.

إلى أستاذي ا.د/ محمود عوض الله سالم أهديه نفسي وكتابي.

تلميذك

ا.د.السيد عبد الحميد سليمان

# مقدمة

ما نحل عالم طلابه أفضل من هادى يضيء له الطريق، ويكشف له أقيانوسه المحيط فلا يتخبط فى ديجور مظلم، أو ليل داج ذو سواد حالك.

الجهل كالليلة الليلاء، والعمى قاتل لا محالة إذا وقف له الإنسان مستسلما لا يلبه ولا يجبه بأفانين الحيل، ورياش النبل.

الجهل فقر، والفقر أرض محروقة، وقابل أجدب، لا ينبت فيه أصل ولا فرع، وفك صلادتها وشراسة أرضها يأتى بالمكابدة والمجالدة والمجاهدة، وفك الرموز وقتل الفتور، ودرأ العوار، وسبر الأغوار، والارتقاء مكابدا فى درب الراغبين التائقين، إلف الآملين غير اليائسين المرمين فى أحضان الاستسلام، ولا فخر لأحد على أحد إلا بقدر ما يمخر عُباب السبب، وكسر غل الرُّهاب الذى قد يصيب مؤلف جاد فيرميه فى أحضان القنوط واليأس.

الفخر للإنسان فى التغلب على العوائق والصعاب، وتمهيد السبل والشعاب لغيره.

ولأن هذا الكتاب يقوم على النفع العمل فقد حاولت أن أوضح أشياء أخال أنها غُمت على العديد من الباحثين فى مجال صعوبات التعلم، فحاولت أن أظهر بطنها عن ظهرها كى يستفيد منها الراغبون فكان ما بالكتاب يدور جله حول كيفية تعرف التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وانتقائهم، وكيفية تطبيق محكات هذا

الانتقاء، فكتبنا عن حاجة معلمى ومشرفى صعوبات التعلم للتدريب على ذلك، بعد أن كشف تحليل جانبا من التراث وأدبيات المجال عن أن عوارا ونقصا يوجد لدى العديدين ممن ذكرنا آنفا، وما عداهم فالعوار والنقص فى جانبهم ألزم، وكذلك بعد أن كشف استكشافا متعجلا على أرض الواقع عن أن الكثيرين من العاملين فى المجال فى حاجة لأن يعرفوا الكثير عن حقيقة المجال وجوهره، ثم بعد أن عرضنا لما تقدم، عرجنا إلى المداخل المتنوعة لتعريف وتعرف ذوى صعوبات التعلم، و كيفية تفعيل وقياس محك التباعد الخارجي، ومحك التباعد الداخلي، وهو ما يمكن أن يفيد فى برامج التربية العملية لمعلمى صعوبات التعلم، والتدريب الميدانى لهم على انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم.

ونتوه بأننا ونحن نخرج هذا الكتاب بأنه الكتاب السابع فى سلسلة صعوبات التعلم التى نشرف بتأليفها والإشراف عليها وتنشرها دار الفكر العربى، والكتاب الثانى فى سلسة صعوبات التعلم التى تنشرها عالم الكتب، وبذا يكون هذا الكتاب مكملا للسلسلة التى أصدرتها الداران لنا وتتلخص فى الكتب الآتية :

- صعوبات التعلم تاريخها مفهومها تشخيصها علاجها(٢٠٠٠و٢٠٠٣م)
- صعوبات التعلم والإدراك البصرى تشخيص وعلاج(٢٠٠٣)
- صعوبات فهم اللغة ماهيتها واستراتيجياتها(٢٠٠٥)
- فى صعوبات التعلم النوعية: الديسلكسيا رؤية نفس/ عصبية(٢٠٠٦)
- صعوبات التعلم النهائية(٢٠٠٨)
- تشخيص صعوبات التعلم(٢٠١٠م)

إننى وأنا أحاول فى هذا السياق لا يفوتنى أن أعرب عن أن لدىَّ رغبة أكيدة فى العمل على توسعة فهم مجال صعوبات التعلم وتحديده وتخصيصه بها لا يجعله متشابكا أو مختلطا مع غيره وبخاصة بعدما ساد المجال بعض الأفكار التى لنا عليها

ملاحظات، من هذه الأفكار ما يشيعه الغير من أن صعوبات التعلم لا تعالج وهو أمر يبعث على اليأس ويهيِّج النكد، وذهبت هذه الفكرة ذهاب النار الموقدة فى هشيم متيقظ حتى آمن بها بعض الدارسين الذين تلقوا دورات فى المجال على يدى بعض المتحدثين فى المجال من غير المتخصصين أو من القارئين غير المدققين، أو من المحللين غير الفاهمين، إذ كيف يمكن قبول هذه الفكرة المحبطة والسرطان برغم قسوته وأفانينه يعالج.

كيف يمكن قبول هذه الفكرة وعظماء فى التاريخ كانوا يعانون من صعوبات التعلم.

فمن ينكر أن اينشتين مثلا كان يعانى من الديسلكسيا، وبرغم ذلك عُولج فكان اينشتين أبو النسبية العامة والخاصة.

ثم من ينكر أن تاريخ العلم يشير بأن تشرشل رئيس وزراء بريطانيا الأسبق كان يعانى من صعوبة فى التعلم، ثم كان تشرشل التى يمثل أصداء ذكراه ما يبعث على العجب من الألمعية والذكاء،لحسن قيادته للأمة البريطانية فى حرب ضروس، وغير هؤلاء كثير.

ثم كيف يمكن قبول هذه الفكرة العبيطة وفئات صعوبات التعلم يوجد بها فئة المتفوقين ذوى صعوبات التعلم، فبرغم أنهم يعانون من صعوبات التعلم إلا أن وصف التفوق لم ينفك عنهم.

ثم كيف يمكن قبول هذه الفكرة وبعض فئات صعوبات التعلم الأخرى لا ينخفض تحصيلهم الدراسى فى المادة التى يعانون فيها من صعوبة عن أقرانهم فى الصف الدراسى، لكنهم يعانون من تباعد فقط بين تحصيلهم الفعل وتحصيلهم المتوقع، ومثل من ينطبق عليه هذا المحك ليس بالضرورة أن ينخفض تحصيله عن المتوسط أو عن قرينه وزميله فى الصف أو الفصل الدراسى.

ثم تأتي بعض الأفكار الخاطئة الأخرى كتلك التي تشيع بين المتخصصين والدارسين أوتراها في بعض البحوث والدراسات، فنجد انتقاء ذوى صعوبات التعلم لا يقوم على أى محك من المحكات المحددة لهذه الفئة كالذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، أو التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع، ناهيك عن الإهمال المطبق لمحك التباعد الداخلي عند انتقاء هؤلاء التلاميذ وتعرفهم، هذا بالإضافة إلى تعميم الوصف عند الانتقاء، كأن تجد بعض الباحثين لا يلتفت إلى محك الاستبعاد عند انتقاء هذه الفئة، وكأننا نقول عن هؤلاء الفئة خصائصا نظرية حتى إذا ما انتقلنا إلى التطبيق وجدنا شيئا آخر، فهل مجال صعوبات التعلم له وصف محدد، أم أنه وصف عام لكل تلميذ أو طفل لا يتعلم بمستوى مناسب؟

فإذا كان الوصف الأخير هو الصحيح فما الفرق بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم، والتأخر الدراسي، والتخلف الدراسي، والمتخلفين عقليا، وبطيئي التعلم؟

ثم ما الفرق بين صعوبة التعلم والخطأ الشائع؟

إن كانت الإجابة هي: هناك فرق بين هذه الفئات الأخيرة وفئة ذوى صعوبات التعلم بفئاتها الثلاث: صعوبات عامة في التعلم، و صعوبات خاصة في التعلم، ومتفوقون ذوو صعوبات التعلم، وأن مجال صعوبات التعلم مجال مخصوص ومحدد، فلماذا إذا لا نجعل من خصائصهم خصائصا تفرق بهم عن الفئات التي سبق ذكرها؟

وعليه، فإما أن يكون هناك مجال يسمى صعوبات التعلم بطبيعة خاصة ومحددة، وإما إهمال هذا المجال والتعامل معه بالوصف العام، وهنا لا يصبح مجالا محددا بوصف مخصوص وطبيعة متفردة ليصبح الكل سواء فهل هذا يصح؟!!

إن الإجابة على التساؤلات السابقة هي التي سوف تجعلنا نستمر في تحديد مجال صعوبات التعلم أو عدم تحديده؛ فالتعامل مع المجال بالوصف العام السابق لا

يجعل هناك مجالا يسمى صعوبات التعلم، بينما التعامل معه على أنه مجال ذات طبيعة محددة وخصوصية سوف يجعل منه مجالا متميزا عن غيره، ومختلفا عن شبيهه ونده من المجالات الأخرى- وهذا الذى أراه- الأمر الذى يجعلنا نتساءل:

ما موقع هذه المحكات عند انتقاء ذوى صعوبات التعلم؟

– الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط.

– التباعد الخارجي؛ أى يوجد لديهم تباعد بين تحصيلهم الفعلى وتحصيلهم المتوقع.

– التباعد الداخلي؛ أى يوجد لديهم انحراف بين العمليات والقدرات الداخلية التى تكمن خلف الأداء الأكاديمي.

– الاستبعاد؛ أى يستبعد من عينة ذوى صعوبات التعلم كل من يعانى من إعاقة بصرية، أو سمعية، أو بدنية، أو بيئية، أو نقص الفرصة للتعلم، أو الحرمان الاقتصادي، أو المشكلات الأسرية الحادة، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة.

إن كانت المحكات السابقة هى محكات انتقاء ذوى صعوبات التعلم، فلما هذا الخلط الذى نراه عند انتقاء عينات ذوى صعوبات التعلم فى البحوث والدراسات العربية؟

إننا يجب أن نتفق بداية ثم بعد ذلك ننتقل إلى التطبيق.

إننى أؤكد هنا على أن المحكات السابقة هى المحكات المحددة لانتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم، وعلى ذلك فإن أمر تقدير محك التباعد الخارجى والداخلى، والذى غالبًا ما يتم تجاهل أحدهما أو كليهما فى معظم الدراسات العربية يجعل من البدُّ اللازم علينا العمل على استجلائها. وعليه، فقد كان لنا رغبة هنا فى إزالة هذه الجائحة التى جعلت من مجال صعوبات التعلم فى بيئتنا مسخا مشوها، كما أن لنا رغبة أيضا فى التوضيح العملى لكيفية تقدير هذين المحكين، وكيفية تدريب الدارسين لبرامج صعوبات التعلم على تقديرهما وقياسهما، ومن هنا كان تدريبنا بداخل هذا الكتاب ينصب حتى على كيفية تدريب الدارسين على كيفية تطبيق

اختبار ذكاء، وكيفية حساب نسبة الذكاء والعمر العقلي. فهل تصدق عزيزي القارئ، أنني عملت في بعض البلدان العربية بالإضافة إلى بلدي فوجدت الدارسين الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم على اختلاف مستوياتها لم يروا اختبار ذكاء، ولم يقوموا بالتدريب عليه وتطبيقه كي يتعرفوا كيفية حساب ما تقدم. أوليست هذه فجيعة واهتراء تعليمي في المرحلة الجامعية الأولى، بل وفي مرحلة الدراسات العليا أن يخرج الدارس لا يعرف حتى تطبيق اختبار جمعي لقياس الذكاء، إنها الفضيحة بكل عارها وشنارها[1]!!

وبرغم أن التدريب الحقيقي على قياس الذكاء يجب أن يكون على مقياس ذكاء فردي، إلا أن مواد برنامج الدبلومات والمساحات الزمنية للمساقات التي تدرس لا تسمح بالتدريب على مقاييس الذكاء الفردية، لعدم وجود مساق عملي أو معمل لصعوبات التعلم يتم من خلاله التدريب على مقاييس الذكاء الفردية في قياس الذكاء، الأمر الذي جعلني أعمل مع طلابي وتحكمني الفكرة القائلة: مالا يدرك كله لا يترك كله، فقلت ولو يتم تدريبهم على قياس الذكاء من خلال التدريب على اختبار ذكاء جمعي للسهولة في التدريب، والاقتصاد في الوقت، فأن يعرف الدارس شيئا خير له من ألا يعرف شيئا، وحاولت وأنا أضع هذا البرنامج أن أدرب المهتمين على اختبار ذكاء حتى ولو كان من اختبارات الذكاء الجمعية، وحاولت ضمن هذه المحاولة البسيطة أن أسهب في كيفية التدريب على مثل هذا النوع من الاختبارات فاخترت اختبار للذكاء سهل وبسيط، ثم أسهبت وفصلت كثيرا، وكان قصدي من ذلك بأن يستطيع الخريج الذي لم يتدرب على قياس الذكاء أن يدرب نفسه بنفسه لا سيما أننا نحيا في أمة لا تعطي للتدريب وزنا أو أهمية رغم ما للتدريب من عوائد علمية ونفعية واقتصادية لا ينكرها حتى من أصيب برمد في عينه وهو ينظر إلى وهج شمس قائظ[2].

---

(١) الشنار: أقبح العيب.
(٢) القائظ: شديد الحر.

ثم بعد ذلك كان التدريب على كيفية التطبيق العمل لقياس وتقدير محك التباعد الخارجي ومحك التباعد الداخلي، ولم أضع وزنا في هذا الكتاب للتدريب على كيفية تقدير محك التباعد الخارجي باستخدام تحليل الانحدار وذلك لإمكانية القيام بذلك من خلال التدريب على كيفية التعامل مع حزمة البرامج الإحصائية SPSS.

على أية حال، إن ما نسطره هنا هي محاولة منا لتبيان جانبًا من جوانب المجال.

إنه تبيان قد يصادف رغبة سائل، أوهوى باحث، أو نظر حائر فيجد في ذلك شيئا يرضيه أو ينتقده، أو يطوره، أو بديلا في غير ما كتبنا أكثر تنويرًا وأعمق تفكيرًا فستفيد منه أو يطوره.

المهم البحث والكتابة، وما كان ناقصا مني فليكمله غيري.

وما كان به قصور أو عوار فليسده أو يصلحه غيري.

الغاية أن يسير المجال إلى الأمام إما بالاتفاق على الصحيح المؤكد، أو بتطوير الناقص أو التغافل عنه.

لذا أخي القاريء وعزيزي الدارس قدر لي قصدي، ولا تمشط أسنان النقد الجارح، بل أشكر لي أني أحاول، فإن أصبت فلله الحمد، وإن أخطأت فصوبني، وعلمني، وأكمل وسدد ما نقص مني ولك الحب والتقدير.

وأود الإشارة هنا إلى أن هذا الكتاب يتضمن الجزء الأول من التدريب العملي، وكما أسلفنا هدفه منصب على كيفية انتقاء ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم داخل الفصول الدراسية العادية، وما كان يجب أن ينتهي التدريب العمل عند هذا الحد، بل كان يجب أن يكون هناك جزء خاص بكيفية التدريب العمل بالأدوات والاختبارات والأرقام على كيفية تشخيص الصعوبة في القراءة –مثلا– لدى من تم انتقائهم وتعرفهم على أنهم ذوي صعوبات تعلم، ثم كيفية العلاج لكل صعوبة مستدقة تم تشخيصها ومن خلال وحدات وأنشطة علاجية مصممة خصيصا لهذا

الهدف، لكن الكتاب الحالى يهدفه الآنى لا يتحمل، و ظروف المؤلف لم تسمح له بانجاز ذلك، آملين أن يصدر الكتاب الثانى والثالث فى التدريب الميدانى ليكتمل العقد، ونصيب المبتغى، والله إذ ندعوه أن يوفقنا لذلك.

ولا يفوتنى وأنا أغدو مغادرا المقدمة إلى متن الكتاب أن أتوجه بالشكر للأخ ناصر الكليانى من دولة سلطنة عمان لمساعدته المؤلف فى تصميم بعض رسومات هذا الكتاب والشكر موصول لكل من عمل فى اخراج هذا الكتاب بهذا الشكل من مراجعة لغوية واخراج داخل وتصميم غلاف وطباعة هذا الكتاب، كما لا يفوتنى أن أنادى حبيبتى، وأناجى معشوقتى، خمرية اللون، حنطية السحنة، هيفاء القد، ممشوقة القوام، حوراء العينين، ناضرة الوجنتين، التى علمتنى بلا درهم ولا دينار ولا دولار، صاحبة الكرامة والسؤدد مصر الحبيبة، التى رعتنى فأكبرتنى بلا من أو استكبار، وأنفقت علىّ وعلمتنى حتى كنت ما كنت، أنادى وأناجى مصر الحبيبة: حبك فى قلبى لا تحديه فى دين ولا ملة، وعشقى لك فوق كل نظر واعتبار، حماك الله من كل مكروه وسوء، وكلاك سكينة ووقارًا يا أغلى من أمى وأبى وإبنى وحتى من نفسى التى بين جنبي.

والله من وراء القصد وعلى السبيل.

المؤلف

مسقط فى ٨/ ٨/ ٢٠١٠م

Dr_elsayedsoliman @ yahoo-com

# الفصل الأول

# الحاجة لتنمية وعى معلمى صعوبات التعلم وتدريبهم

مقدمة

أولاً : واقع وعى المعلمين والمهتمين بمجال صعوبات التعلم

ثانيًا : مشكلة التدريب وتنمية الوعى بمهارات تشخيص صعوبات التعلم

ثالثًا : جدوى التدريب

رابعًا : كيفية الإعداد لتدريب معلمى صعوبات التعلم

خامسًا : على أى الصعوبات نبدأ فى التدريب؟

سادسًا : جدوى العلاج ونجاعته لصعوبات القراءة

سابعًا : لكن كيف يمكن اعداد البرنامج التدريبى بأسلوب علمى؟

# مقدمة

لا حاجة للقول بأن مجال صعوبات التعلم لم يعد من المجالات الحديثة فى علم النفس؛ فقد مضى على تواجده ما يناهز أربعة عقود ونيف، وذلك منذ أن تأسس بصورة نهائية فى مؤتمر شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية فى (١٦) إبريل (١٩٦٣).

هذا المؤتمر الذى حضره المهتمون وأولياء أمور التلاميذ(*) والأطفال ذوى صعوبات التعلم فى محاولة منهم لإزالة القلق والتوتر الناجم عن إضفاء أوصاف غير مرغوبة على أطفالهم، والوقوف على حقيقة ما بهم بعدما وصفهم الأطباء بأوصاف من قبيل أطفال ذوى تلف مخى Brain Injury، أو إصابات دماغية Brain Damage، أو أطفال يعانون من خلل بسيط فى وظائف الجهاز العصبى المركزى Children with Minimal Brain Dysfunctions(CMBD)، وهلم جر من هذه الأوصاف المزعجة.

إنه المؤتمر الذى أعلن فيه صموائيل كيرك بأن هذا المفهوم هو مفهوم نفسى وتربوى فى المقام الأول، ويجب أن يهتم به علماء النفس والتربية بعدما كان حكرا على أطباء الأعصاب، وعلماء الطب النفسى.

وعلى ذلك، ومنذ ذلك التاريخ واهتمام الباحثين والمتخصصين والمختصين لا

---

(*) يستخدم المؤلف مفهوم التلاميذ والأطفال بمعانى مختلفة أحياناً؛ حيث يسمى الذين التحقوا بالتعليم الاساسى تلاميذاً، وما دون ذلك بالأطفال، رغم أن مفهوم الأطفال يتسع لهؤلاء وهؤلاء.

يقطع عن سبر أغوار كل جوانب ومفردات المجال، من أطفال وتلاميذ وطلاب، وأولياء أمور ووالدين، ومؤسسات ذوى صعوبات التعلم، أو مشرفين تربويين أو معلمين متخصصين، كل ذلك بغية التأصيل والتقعيد للمجال، وتنشيط حركة البحوث وترقية مستواها بما يعود بالنفع على ذوى صعوبات التعلم ومناهجهم، وطرق التدريس لهم، وأساليب تربيتهم، وكذلك معلميهم.

والمتأمل لأدبيات مجال صعوبات التعلم يجد أنه قد تعاظم الاهتمام به خلال العشرين سنة المنصرمة وبخاصة فيما يتعلق بزيادة وعى وتعميق فهم المعلمين والمشرفين التربويين(الموجهين) Supervisor العاملين فى هذا المجال من خلال زيادة الوزن النسبى لبرامج الإعداد فى الجامعات، أو من خلال فتح مسارات خاصة لصعوبات التعلم، أو فتح مراكز لتعليم هؤلاء الأطفال والتلاميذ وتربيتهم، أو من خلال فتح مراكز تهتم بصعوبات التعلم، أو إنشاء مجلات بحثية خاصة بهذا المجال، أو تنشيط حركة وبرامج تدريب المعلمين والمهتمين من أخصائيين ومختصين وموجهين ومشرفين تربويين.

**أولا: واقع وعى المعلمين والمهتمين بمجال صعوبات التعلم:**

إن ما تقدم يثير دائما مجموعة من التساؤلات التى تعد غاية فى الأهمية، منها :

هل واقع حال المعلمين والمهتمين يشير إلى نقص الوعى بالمجال؟

وإن كان هناك نقص فى وعى المعلمين والمهتمين بالمجال من موجهين ومشرفين تربويين، فما هو الحل؟

ما هو الحل بخاصة إذا علمنا بأن هناك فئات كثيرة من هؤلاء لم يتلقوا المعارف والمعلومات اللازمة للعمل فى المجال كأولئك الذين تخرجوا من الجامعات ولم يتلقوا برامج دراسية فى الصعوبات لأن المجال لم يكن قد حط برحاله بعد؟

ولكن قبل الولوج للإجابة على ما تقدم دعنا نذهب إلى ماهية الوعى فى عرف البحث والمنهج العلمي:

يرى باكير (Baker1982)، بأن الوعى Awareness بالمهارة مفهوم يتضمن مكونين أحدهما يتمثل فى المعرفة بالمهارات والاستراتجيات المطلوبة لكى ينجز الفرد بفاعلية المهمة المطلوب إنجازها. أما المكون الثانى فإنه يتمثل فى قدرة الفرد على الاستفادة من آليات تنظيم الذات مثل: التخطيط، وتقويم فاعلية الاستمرار فى النشاط، بالإضافة إلى علاج الصعوبات لتأمين الوصول إلى إكمال المهمة بنجاح. بينما يشير براتير وديكز وجونسون (Prater, Dyches & Johnson, 2006)، إلى أن مفهوم الوعى يشير إلى المستوى الظاهرى أو السطحى Superficial من المعرفة حول موضوع معين، فى حين يشير الفهم إلى المستوى الأعمق من الانهماك الشخصى والذهنى؛ أى أننا هنا نجد أن الفهم أعمق من الوعى، وعليه فإن الوعى بمجال صعوبات التعلم يتضمن معرفة المعلمين والمختصين بالمهارات والاستراتيجيات التى يجب أن يتسلحوا بها لانجاز مهمة معينة تمثل موطنا للصعوبة ومحلا لها، كما يتضمن الوعى قدرة المعلمين والمختصين على التخطيط والتنظيم الجيد لتطبيق المهارات والاستراتيجيات بكفاءة واقتدار وتقويم نتائج ما تقدم للوقوف على مدى الاستفادة من ذلك.

وبناء على ما تقدم يمكننا القول ـ على سبيل المثال ـ بأن الوعى بصعوبات القراءة أو الوعى بعلاج مشكلات القراءة لدى ذوى صعوبات التعلم يتضمن معرفة المعلمين أو المتخصصين بأن الفرد يواجه صعوبة، ومعرفة طبيعة هذه الصعوبة وماهيتها، وأن تخطيطا يجب أن يتم حتى يتم التغلب على هذه الصعوبة، وأن يكونوا على معرفة بكيفية قياس التقدم فى مواجهة هذه الصعوبة التى يواجهها الأفراد ذوى صعوبات التعلم، حتى يتم اتخاذ قرار بالاستمرار فى تطبيق الاستراتيجيات أو تغييرها أو الانتقال إلى علاج الصعوبة التى تليها، أى أن المعلم والمتخصص هنا يقوم بتقويم بنائى وتقويم نهائى حتى يصل إلى قرار (Cawley &Miller, 1986).

وعلى ذلك فإنه يمكن من خلال هذه التعريفات ملاحظة أنها قد اتفقت على أن مفهوم الوعى بالمهارة يتضمن المعرفة بالمهارة وكيفية أدائها بدقة وسرعة مناسبة.

وعليه يكون الوعى بمهارات تشخيص صعوبات التعلم معرفة المتدرب بالمهارة التى سيتدرب عليها، وكيفية أدائها بدقة وسرعة مناسبة، وتطبيق وتقويم ما يحقق ذلك.

وإذا كان الأمر يتعلق بمهارة انتقاء ذوى صعوبات التعلم فإن الوعى بهذه المهارات يمكن أن يتضمن وعى المتدرب بمهارات الانتقاء الآتية:

١ – حساب نسبة الذكاء.

٢ – التمييز الفارق بين ذوى صعوبات القراءة والفئات المشابهة.

٣– استخدام المؤشرات النفسية فى التعرف على التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات القراءة.

٤ – كيفية حساب التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع.

٥ – كيفية حساب التباعد الداخلى.

٦ – التشخيص التكاملى على مقياس تشخيص الوعى ببعض بمهارات انتقاء ذوى صعوبات التعلم فى مجال أو مهارة بعينها.

لكن يبقى السؤال: هل المعلمين والمشرفين التربويين أو الموجهين أو المهتمين بالمجال من باحثين ومتخصصين على وعى بهذا المجال؟

وللإجابة على هذا السؤال تبقى هنا علامة استفهام تحتاج إلى إزالة ما المقصود بالمعلمين والمشرفين التربويين أو الموجهين أو المهتمين بالمجال من باحثين ومتخصصين ؟

هل المقصود بالمعلمين والمشرفين التربويين أو الموجهين أو المهتمين بالمجال من باحثين ومتخصصين هم الذين يقعون فى البيئة العربية؟ أم المقصود الذين يقعون فى الدول المتقدمة مثلا كالولايات المتحدة الأمريكية، أو المملكة المتحدة وهكذا..

وحول ما تقدم فإن الأمر يستدعى الوقوف على حقيقة وعى الفئات المتقدمة عالميا وعربيا حتى تكون الإجابة شافية وضافية.

وعليه فإنه للإجابة على ما تقدم فإن الأمر يستدعى مسحا متأنيا لأدبيات مجال صعوبات التعلم فى العالم المتقدم، لأنه لا يتوفر فى العالم الثالث والبيئة العربية قواعد بيانات ومعلومات كافية للبحث والرصد يمكن أن تزودنا بحقيقة وضع المعلمين والموجهين والمشرفين التربويين فى هذا المجال، وأن نتائج مسح أدبيات صعوبات التعلم فى العالم المتقدم يمكن أن يوصلنا من باب الاستنتاج إلى حقيقة وواقع الأمر فى الدول العربية.

وتلبية لمتطلبات ما تقدم تجد كيربي، ديفز وبريانت (Kirby; Davies & Bryant ,2005) يُحدون قولهم قاطعين بأنه مازال وعى ومعرفة المهنيين من معلمين وممارسين عامين ومشرفين تربويين بهذا المجال غير واضحة؛ إذ لا يزال هناك خلط لديهم فى معرفة وفهم العديد من الفروق المميزة بين الصعوبات الخاصة فى التعلم، ومشكلات التعلم، وبطء التعلم، وكذلك فى معرفة بعض الطرق المناسبة لعلاج مشكلات التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية.

وفى السياق ذاته يشير بيتر، بارنت وهيندرسون (Peter Barnett & Henderson, 2001) إلى أن استقصاء واقع المعلمين والموجهين والمشرفين التربويين، بل والمختصين وبعض المتخصصين والباحثين يشير إلى أن هناك خلطا كبيرا فى المعرفة الخاصة بالحدود الفارقة والمميزة بين مفاهيم الصعوبات الخاصة فى التعلم كمفاهيم الديزجرافيا والأبراكسيا والديسلكسيا على سبيل المثال. أو بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم Learning Problems ، ومثل هذا الخلط ما من شك يؤدى إلى عدم القدرة على الانتقاء الصحيح لهذه الفئات، ومن ثم صعوبة تقديم الخدمات المساعدة والعلاجية لهؤلاء التلاميذ والأطفال. لأن مثل هذا الخلط وسوء الفهم لا يجعل صانع القرار ومعلم صعوبات التعلم على بينة بالطفل ذى صعوبة التعلم وخصائصه التى تميزه عن غيره من الفئات الأخرى المشابهة له ولا تطابقه، الأمر الذى يترتب عليه إما تقديم الخدمة العلاجية بصورة خاطئة، أو تقديمها لمن حشر زورا فى فئة ذوى صعوبات التعلم، وهو ما يؤخر إمكانية التشخيص والعلاج بصورة صحيحة لهؤلاء الأطفال، ويزيد من الفاقد فى الجهد والوقت والمال.

وفى هذا الاطار، وتحليلا لأدبيات المجال، يشير كابلن وويلسون و ديوى وكروفورد (Kaplan; Wilson; Dewey & Crawford 1998).

إلى أن المعلمين أو المشرفين التربويين يعانون من نقص فى الوعى والمعرفة بطبيعة وخصائص وأنواع ذوى صعوبات التعلم، وهو ما يجعلنا فى حاجة ماسة لبرامج تدريبية فى هذا المجال لتطبيقها عليهم، ولعل هذا يتأكد من نتائج دراسة أجراه كيربى وآخرون، (Kirby, et al. ,2005) والتى أظهرت محدودية المعرفة والوعى الخاص بصعوبات التعلم لدى المعلمين، الأمر الذى أثر على كفاءتهم فى التعرف على هؤلاء التلاميذ(*) والأطفال ومساعدتهم داخل الفصل الدراسى، وذلك باعتبار أن للإشراف التربوى أهميته وجدارته فى نشر الوعى العلمى لدى المعلمين بمجال صعوبات التعلم، لأن الإشراف التربوى فى جوهره "عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها". كما يهدف إلى مساعدة المعلمين على الوقوف على أحسن الطرق التربوية والاستفادة منها فى تدريس موادهم وإطلاعهم على كل جديد فى ميدان تخصصهم وتشجيعهم على إجراء تجارب جديدة، ومشاركتهم فى كل ما يساعد على نموهم مهنيا وعلميا، والعمل على حسن توجيه الإمكانات البشرية والمادية وحسن استخدامها.

وعليه فإن المشرف التربوى أو الموجه يعهد إليه بتوجيه وتدريب المعلمين الذين يقعون ضمن مسئولياته الوظيفية، ومساعدتهم على الوقوف على أفضل الطرق التربوية وكيفية الاستفادة منها فى تدريس موادهم للأطفال أو التلاميذ الذين يقعون ضمن اختصاص المعلمين الذين يشرفون عليهم. كما أن من مهام المشرف التربوى أو الموجه تدريب المعلمين بصورة مباشرة وغير مباشرة، وبطريقة رسمية وغير رسمية، وإدارة الخطة الزمنية و التدريسية شراكة مع المعلمين بهدف استثمار إيجابياتهم نحو العمل، وتخطيط الأعمال الجماعية التى يلتقى فى أدائها المعلم والفنى

---

(*) تقديم التلاميذ على الأطفال ليس لاعتبار الأهمية، أو اعتبارات أخرى، بل التقديم والتأخير استدعته ضرورات الكتابة، والأولى تقديم الأطفال على التلاميذ عذرًا.

والتقني، وتهيئة فرص النمو الذاتي للمعلمين، وتقديم المشورة لهم للابتكار والإبداع المستمرين، ومشاركة المعلمين في تحليل المنهج المدرسي إلى عناصره الأولية حتى يستطيع كل معلم الإلمام بما سيقدمه من جهد تدريسي (وزارة المعارف، ١٤١٩).

كما أن من أهداف عملية الإشراف التربوي تحقيق أهداف المدرسة ومساعدة العاملين في الحقل التعليمي لكي يصبحوا ذوي مهارة وكفاية عالية بقدر الإمكان في تأدية عملهم.

ويشير محمد شحلان (١٩٧٨) إلى أن من أهداف الإشراف التربوي مساعدة المدرسين على الوقوف على أحسن الطرق التربوية والاستفادة منها في تدريس موادهم وإطلاعهم على كل جديد في ميدان تخصصهم، وتشجيعهم على إجراء تجارب جديدة، ومشاركتهم في كل ما يساعد على نمو المدرس مهنيا وعلميا، والعمل على حسن توجيه الإمكانيات البشرية والمادية وحسن استخدامها(وهيب سمعان ومحمد منير، ١٩٧٥، أحمد إبراهيم،١٤١٩هـ).

ولأن الأمر كذلك فيما يخص دور ومهام المشرفين التربويين، فإن أمر زيادة وعيهم بمجال صعوبات التعلم، وتدريبهم على مهارات انتقاء وتشخيص صعوبات التعلم يعد من الأهمية بمكان.

وبالرغم من أن هناك نقص في وعي المعلمين والمشرفين التربويين بمجال صعوبات التعلم من خلال ما تم طرحه بعاليه، وما سوف تأكده نتائج عدد كبير من الدراسات- وسنسردها في هذا الفصل- لنفس النتائج السابقة، إلا أن الأمر يستدعي معه أيضا استقصاء واقع المعلمين والمشرفين التربويين والمهتمين حول وعيهم بمجال صعوبات التعلم، لكن بعد تفحيص وتمحيص وتحليل للواقع العربي لا تجد دراسات وقد اهتمت بهذا الجانب اللهم دراسة أجراها السيد عبد الحميد سليمان(٢٠٠٨)، وما عدا هذه السطور فلا تكاد تصل يدك إلى غيرها على الأقل في حدود علم وقدرات مؤلف الكتاب.

على أية حال، إن استقصاء واقع هذا الأمر وكما تقدم تبيانه في دول العالم الأول ما من شك سوف يظهر واقعنا في هذا المجال استنتاجا لا استقصاءا؛ لأن الأمر

يستدعى بداهة الحكم بتخلف المعلمين والمشرفين التربويين بمجال صعوبات التعلم في الوطن العربي، وأنه لا اهتمام في وطننا الحبيب بتدريب معلمي صعوبات التعلم والمشرفين التربويين لأن المقدمات تؤدي إلى النتائج، لكن للتأكد، والمزيد من التأكد، في الوصول إلى النتائج ذهبنا نستقصي الواقع الأجنبي في تدريب معلميهم ومشرفيهم التربويين فوجدنا واحدا مثل كيربي وآخرون (Kirby et al. 2005) يشيرون إلى أن هناك عددًا قليلًا من الدراسات التي ركزت مباشرة على معرفة المعلمين والأخصائيين المهتمين بالصعوبات الخاصة في التعلم، وعمدت إلى تقديم تدريب لهم يساعدهم على زيادة معرفتهم بهذا المجال، وبكيفية وطرق مساعدة التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم، هذا بالرغم من أن المتعارف عليه وتكفله القوانين الوطنية والمواثيق الدولية الصادرة من الأمم المتحدة، وجمعيات وروابط صعوبات التعلم أن حق تقديم خدمة الإرشاد والتوجيه للعاملين في مجال التربية الخاصة ومجال صعوبات التعلم تحديدا حق أصيل من حقوق الإنسان ولاسيما أن هذا الأمر يتعاظم من وجهة نظرنا إذا علمنا بأن هناك فجوة واسعة فيما يخص التدريب والتوجيه للعاملين في مجال صعوبات التعلم على وجه الخصوص وبين الواقع. وهذا ما يشير إليه أيضا روك، فيسلر و شارج (Rock; Fessler; & Church، 1997).

إن مثل ما تقدم يشير بجلاء إلى ضرورة الاهتمام بتدريب الدارسين في برامج صعوبات التعلم، ومعلمي صعوبات التعلم والمهتمين من المشرفين التربويين في الوطن العربي، ويكفي أن تعلم بأن حجم ما ينفق من أموال على تدريب العاملين في هذا المجال في دول العالم الثالث لا يتجاوز نصيب الفرد في العام٢٠٣دولار، وعليه، كم يكون حجم ما ينفق على المذكورين بعاليه؟!!!

ومن ثم، فإن ما تقدم يوجب علينا أن نبحث عن طريقة كي نشجع التدريب الموسع والمستمر لمعلمي التربية الخاصة، ومعلمي صعوبات التعلم بخاصة، بل والمعلمين والعاملين في الدول العربية على وجه العموم.

إن القصور في التدريب لا يقف حد دول العالم الثالث فقط، بل هناك ما يفيد بأن هناك من الدول المتقدمة من لديها القصور بعض الشيء في تدريب العاملين في مجال

التربية الخاصة، بل وفى مجال صعوبات التعلم أيضا؛ حيث تبين مثلا أن المعلمين فى العديد من الولايات الأمريكية لم يتلقوا تدريبا لتزويدهم بالكفاءات اللازمة للوقوف على المعرفة الدقيقة للتلاميذ أو للأطفال ذوى صعوبات التعلم، وما يواجهونه من مشكلات، وكيفية التدخل لعلاجها.

وعود على بدء، برغم قلة نتائج الدراسات التى ركزت على حاجات المشرفين التربويين ومعلمى التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم فى العالم، إلا أن إرهاصات استقصاء الواقع تجعلنا فى حاجة ماسة لتدريب هؤلاء لكى نستطيع أن نلبى حاجات هؤلاء التلاميذ والأطفال؛ وهو ما يعنى أننا فى حاجة ملحة لتدريب المعلمين والمشرفين التربويين على كيفية التشخيص والعلاج لهؤلاء التلاميذ والأطفال كى نتعرف على هذه الحاجات، كما أننا يجب أن نزود المعلمين والمشرفين فى مجال صعوبات التعلم بكل المكونات والنواحى الخاصة بمجال صعوبات التعلم على يد المتخصصين فى هذا المجال، الأمر الذى سوف يساعد فى النهاية على تحسين مهارات التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم كنتيجة طبيعية لتحسن مستوى المعلمين والمشرفين نتيجة لهذا التدريب، وهو ما أكدته نتائج البحوث والدراسات فى هذا الجانب.

**ثانيا: مشكلة التدريب وتنمية الوعى بمهارات تشخيص صعوبات التعلم:**

منذ ظهور مفهوم صعوبات التعلم واهتمام العالم غير منقطع عن البحث فى هذا المجال، إلا أن بعض الدول أولته اهتماما يفوق عن بعض الدول.

وفى هذا المجال فقد رصدت الولايات الأمريكية- رغم بعض القصور فى هذا الجانب- أموالا طائلة للبحث فى مشكلة التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم وتدريب المعلمين والمشرفين التربويين وغيرهم على كيفية التشخيص والعلاج.إلا أننا فى العديد من الدول العربية[*] لم نضع اعتبارا يليق بمجال تدريب العاملين فى

(*) ميزانية التدريب فى جمهورية مصر العربية لعام ٢٠١٠/ ٢٠١١ (١٢٠) مليون جنيه، فإذا كان الجهاز الادارى للدولة ما يناهز (٦) ملايين، يصبح نصيب الموظف أقل من نصف دولار أمركى فى العالم.

مجال التربية والتعليم على طبيعة وخصائص هؤلاء التلاميذ والأطفال، كتدريب المعلمين والمشرفين في هذا المجال، وبخاصة إنهم تعلموا في الجامعات في فترة لم يكن مجال صعوبات التعلم قد أخذ مكانه ضمن المناهج الدراسية والأكاديمية داخلها.

إذ للتدريب أهميته وجدواه، ما في ذلك شك أدنى شك.

لماذا؟

لأن التدريب في جوهره نشاط إنساني مخطط له يقصد منه تحقيق أهداف محددة بعينها، منها إحداث تغيير في جوانب مختارة لدى المتدربين من أجل تحسين الكفاءة لديهم ؛ لذلك فإنه يعد من أفضل مجالات الاستثمار والتنمية البشرية والتي تعد أساس كل تنمية اقتصادية وحضارية. ومن هنا برزت الحاجة إلى العلاج والتدريب لنواحي القصور أثناء الخدمة تفعيلا لمبادئ وأهمية التعليم المستمر.

وتأكيدًا لما تقدم فقد أوضح دليل المشرف التربوي التابع لوزارة التربية السعودية أن من أهداف التدريب أثناء الخدمة تطوير المهارات وزيادة المعارف، والقدرات، وزيادة الكفاءة، وعلاج جوانب القصور، وتنمية ذواتهم، والتعرف على الاتجاهات والأساليب الحديثة المتطورة في التربية ( وزارة المعارف،١٤١٩).

كما يُنظر إلى التدريب على أنه خلق الظروف للتعليم الفعال وذلك بهدف تعلم وتعليم مجموعة من المعارف والأساليب المتعلقة بالعمل، وهو أيضا نشاط لنقل المعرفة إلى مجموعة أو مجموعات من التلاميذ والأطفال يعتقد أنها مفيدة لهم.

وتنقسم البرامج التدريبية من ناحية طول الجلسات وتكرارها إلى برامج تدريبية مكثفة وبرامج تدريبية غير مكثفة.

ولتوضيح ماهية نوعي البرامج فإنه يكفي تعريف أحدهما ليظهر معنى الآخر، وللإيضاح يمكن الإشارة إلى أن البرنامج التدريبي المكثف بأنه مجموعة من الأنشطة والخبرات العلمية المخطط لها في ضوء مهام المتدربين، وخصائصهم؛ بهدف تحقيق مجموعة من الأهداف المحددة والواضحة، وذلك من خلال تطبيقه في

فترة زمنية قصيرة، ووسائل محددة، ومن خلال جلسات طويلة، ومتكررة تكرارًا عاليًا.

لكن هل من احتياطات علمية لعملية التدريب؟

إن من الضرورى لكى تتم عملية التدريب على أسس علمية أن يتم مراعاة ما يأتى:

أن يتم إعداد مقياس يتضمن مجموعة من النقاط التى تعد ركائزًا لمضمون أى دورة تدريبية، وفى ضوء النتيجة النهائية لتحليل الاستجابات على المقياس سوف يتضح واقع وعى المعلمين والموجهين والمشرفين التربويين بالمجال، وهو ما سوف يفيد فيما يجب أن يتضمنه البرنامج التدريبى.

وتأكيدا على ذلك يشير السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٩) إلى أن تحليل استجابات راغبى التدريب على مثل هذه المقاييس يعد ذات أهمية كبيرة فى تحديد ما يجب أن يتضمنه التدريب، ولتصميم هذا المقياس بعد تحديد أبعاده ومكوناته فإن هذا يتطلب من الخبير الذى سيقوم بالتدريب قبل إعداد البرنامج التدريبى البحث فى الدوائر المعرفية العالمية؛ للوقوف على واقع المشكلات التى يواجهها العاملون فى هذا المجال من معلمين ومشرفين تربويين، ليلى ذلك بحث وتحليل واقع المعلمين والمعلمين والمشرفين التربويين.

وتطبيقا لما تقدم قام مؤلف الكتاب بإتباع نفس الإجراءات السابقة لاستقصاء واقع المعلمين والمشرفين التربويين بإحدى الدول العربية الشقيقة، وقد كشف تحليل الاستجابات أن المعلمين والمعلمين والمشرفين التربويين لا يعرفون فى غالب الأحوال إلا النذر اليسير عن هذا المجال، كما اتضح أنه من البد اللازم تدريب المعلمين والمشرفين التربويين على كيفية تعرف التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم، وانتقائهم وفرزهم، ومعرفة الفروق المميزة بينهم وبين فئة بطيئى التعلم وفئة المتأخرين دراسيا أو ذوى مشكلات التعلم، وكذلك التدريب على كيفية التدخل لعلاج بعض أهم المشكلات التى تواجه هؤلاء التلاميذ والأطفال على

أسس علمية،وهنا نجد تطابقا بين تحليل ورصد الواقع مع ما يشير إليه تحليل أدبيات المجال في التراث العالمي؛ حيث يشير بستيزون (٢٠٠٥) ومهتا (٢٠٠٥) إلى أننا في حاجة ملحة لتدريب المعلمين والموجهين والمشرفين التربويين؛ وذلك لأننا لاحظنا بعد استقصاء الواقع في الولايات المتحدة الأمريكية خلط وسوء فهم في هذا المجال لدى العاملين في مجال صعوبات التعلم. فواحد مثل بستيزون (٢٠٠٥) يشير قائلا: إن الملاحظات المتأنية من خلال عمل في الإشراف التربوي على المعلمين والمشرفين التربويين العاملين في مجال صعوبات التعلم في ولاية نيوكاستل Newcastle قد أظهرت بما لا يدع مجالا للشك أنهم في حاجة للتدريب في هذا المجال، ولاسيما أن للتدريب أهمية كبيرة في ترقية قدرات ومهارات المتدربين.

كما أن نتائج العديد من الدراسات التي أجريت في هذا السياق تؤكد ما تقدم، ومن هذه الدراسات الحديثة على سبيل المثال لا الحصر:

دراسة بيتر، وآخرون (Peters; et al., 2001) والتي أجريت بهدف معرفة وعي الأخصائيين المهنيين العاملين مع التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم بمجال الصعوبات النوعية والعديد من المفاهيم الخاصة بهذا المجال ويضمن هذه المفاهيم الخرق، والأبراكسيا ومصطلح الـ DCD ( مصطلح يستخدم لوصف التلاميذ والأطفال الذين يعانون من صعوبات حركية) وجميع هذه المصطلحات الثلاثة تستخدم كبدائل لبعضها البعض في المملكة المتحدة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن ٧٪ من عينة الدراسة هم الذين يعرفون فقط ما يعنيه المفهوم، وأن ٣٢٪ فقط يعرفون ما تعنيه الأبركسيا، وأن ٧٪ فقط من المعلمين والمارسين العامين هم الذين يستخدمون مصطلحي الـ DCD، والأبراكسيا كبدائل لبعضها البعض كما أن هناك خلط بين مفهوم الديسلكسيا ومفهوم الأبراكسيا.

دراسة كيربي وآخرون.(Kirby; et al., 2005) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق في المعرفة لست صعوبات خاصة من صعوبات التعلم، وكذلك الصعوبات التي تواجه التلاميذ والأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك لدى المارسين

العامين General Practitioners، ومعلمى صعوبات التعلم.وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) معلماً، (١٠٥) ممارس عام. وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والممارسين العامين فى المعرفة الخاصة بالصعوبات الخاصة الست لصالح المعلمين. كما أوضحت نتائج الدراسة عن المعرفة السطحية أو الوعى السطحى Cursory Awareness لدى عينتى الدراسة بالمفاهيم والمعرفة الخاصة بصعوبات التعلم.

وفى دراسة أجراها مهتا (Mehta,2006) بهدف قياس مستوى الوعى حول : مفهوم صعوبات التعلم، الديسلكسيا، الديسجرافيا، وصعوبات الحساب النمائية " ديسكولكوليا" وذلك لدى مدرسى صعوبات التعلم فى المراحل الأولية والثانوية وما بينهما، قد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الوعى الخاص بالمفاهيم السابقة لدى كل مستويات المعلمين ذوى صعوبات التعلم حيث كان الوعى منخفضا بصورة دالة إحصائيا على استبيانات الوعى.

ومن خلال دراسة أجراها كارلسون (Carlson, 2006) بهدف قياس الوعى بمجال صعوبات التعلم والخدمات التى تقدم لهؤلاء التلاميذ والأطفال فى المملكة المتحدة وذلك على عينة من العاملين فى مجال الرعاية الصحية والتعليمية قوامها (٤٤) مهنيا ( هم الذين أرسلوا استبانا تهم مجابة من ضمن العينة الكلية التى قوامها ١٥٢) من المهنيين العاملين فى المجال فقد كشفت نتائج الدراسة عن انخفاض الوعى بمجال صعوبات التعلم لدى عينة الدراسة.

**ثالثا: جدوى التدريب:**

لا ينكر أحد أن الاستثمار فى البشر، أو ما يسمى بالتنمية البشرية يعد أعلى أنواع الاستثمار، وأجداها أثرا فى التنمية المستدامة وبخاصة فى المجتمعات النامية ـ تأدبا المتخلفة حقيقة ـ؛ إذ يعد العنصر البشرى أهم مكون فاعل فى منظومة التنمية، فهو مخ المجتمع، وقاطرة البحث وإعادة البعث لنهوض الأمم.

والتدريب والتأهيل وإعادة التأهيل يعد أداة ذات نجاعة مفرطة فى تحقيق عوائد ثقافية واجتماعية وتعليمية وحضارية وعلمية واقتصادية؛ فإنفاق دولارًا واحدًا فى التدريب يترتب عليه عائدًا يزيد عن عشرة دولارات تقريبا كمردود اقتصادى فقط، ومن ثم فلا أحد ينكر أهمية التدريب وما يرتبط به من عوائد استثمارية.

وما سبق رصده فى الفقرات السابقة يجعلنا ندور مرة ثانية حول جدوى التدريب وأهميته فى مجال صعوبات التعلم.

وفى هذا الإطار يشير شابمان (Chapman, 2006) خلاصة لتحليله العديد من الدراسات التى أجريت فى مجال تقديم الخدمة الخاصة بصعوبات التعلم للعاملين فى هذا المجال إلى أهمية التدريب المستمر للمعلمين والمشرفين التربويين والاخصائيين النفسيين العاملين فى هذا المجال؛ وبخاصة الذين يلقى على عاتقهم توجيه المعلمين العاملين فى المجال؛ حيث تشير النتائج إلى أن تدريب هؤلاء قد أدى إلى تحسن التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم فى العديد من المجالات والنماذج السلوكية المرتبطة بمجال صعوبات التعلم لديهم.

ولعل ما يؤكد أيضا على أهمية تدريب المعلمين والمشرفين التربويين العاملين فى مجال صعوبات التعلم، هو أن تدريبهم انعكس إيجابيا على التلاميذ والأطفال الذين يقعون تحت مسؤوليتهم؛ حيث أثمرت العديد من الجهود فى مجال تدريب وإرشاد العاملين فى مجال التربية الخاصة عن تحسن الصحة النفسية للتلاميذ أو للأطفال الذين وقعوا ضمن اختصاص المتدربين فى إطار مجال التعلم والتحصيل والسلوك .(Psttison, 2005)

لكن المهتمين بأمر التدريب عادة ما يعطون أولويات لما يجب التدريب عليه كخطوة أولى فى برامج التدريب المستمر حيث يشير براتير، (Prater, et at., 2006) إلى أنه من المهم فى هذا المجال أن يعرف المعلمين والمشرفين التربويين الكثير عن المشكلات التى يعانى منها التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم، والخدمات والمساعدات التى هم فى حاجة إليها، وأن يعرفوا الفروق المحددة والمميزة لهؤلاء

التلاميذ والأطفال عن غيرهم، وأن يتزودوا باستراتيجيات التعليم المناسبة لهؤلاء التلاميذ والأطفال كأن يعرفوا الفرق بين التدريب المباشر للمهارة التى يعانون فيها من قصور فى مقابل تدريب العملية النفسية التى تكمن خلف المهارات التى يعانون فيها من قصور أو ضعف، ومحكات الجدارة للحكم على أنهم من ذوى صعوبات التعلم، والتحديات التى تواجههم وواقع مشكلاتهم فى التحصيل.كما يجب أن يعرفوا بأن هؤلاء التلاميذ والأطفال يمكنهم أن يحققوا مستويات عالية من الأداء والتحصيل إذا ما أحسن فهمهم والطرق المناسبة لعلاج مشكلاتهم، فضلا عن أنهم فى حاجة لأن يتعرفوا المخرجات الأكاديمية لهؤلاء التلاميذ والأطفال.

وفى هذا الإطار يؤكد كيربى وآخرون (Kirby, et al., 2005) إلى أن المعلمين والمشرفين التربويين لن يكونوا قادرين على تعرف التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم، ومساعدتهم إذا كانت معرفتهم الخاصة بهذا المجال وبهؤلاء التلاميذ والأطفال محدودة؛وعليه فإنه من الضرورى أن يتلقى المعلمين والمشرفين التربويين والاخصائيين العاملين فى مجال صعوبات التعلم تدريبا مستمرا يزيد ويعمق وعيهم بصعوبات التعلم. ولا سيما أن العديد من المشكلات النفسية وانخفاض الصحة النفسية توجد بصورة أكثر انتشارا لدى التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم، وأن تدريب المعلمين والمشرفين التربويين عادة ما تكون له آثار إيجابية على تحسن الصحة النفسية لهؤلاء التلاميذ والأطفال، وهو ما يشير ويؤكد فى ذات الوقت على أهمية تدريبهم على المعرفة الخاصة بهذا المجال كمستوى أول فى برامج التدريب المستمر (Linsay,1999).

كما يعد من المفيد فى التدريب والبرامج المخصصة لذلك أن يتم تدريب المعلمين والمشرفين التربويين على عمليات انتقاء هؤلاء التلاميذ والأطفال وتمييزهم عن غيرهم من فئات المتأخرين دراسيا، وبطيئى التعلم وذوى مشكلات التعلم على أن يعرف المسئولين والمتدربين بأن أمر التدريب على ذلك ليس بالأمر الهيِّن أو السهل الذى يمكن اغتصابه وذلك لأن التقارير الدولية والنتائج البحثية تشير إلى أن هذه العملية تعد مرهقة من ناحية الإجراءات، ومكلفة من الناحية الاقتصادية إلى حد

كبير. فمن ناحية الكلفة الاقتصادية يقدر مكتب التربية في ولاية شيكاغو بأن كلفة تقييم وانتقاء التلميذ ذا الصعوبة في التعلم يتراوح من (١٠٠٠) إلى (٢٠٠٠) دولار.

**رابعا :كيفية الإعداد لتدريب معلمي صعوبات التعلم :**

أما من ناحية تدريب المعلمين والأخصائيين على عملية انتقاء وفرز هؤلاء التلاميذ والأطفال فلكي تتم هذه العملية بصورة سليمة فإنه يجب أن يتدربوا على كيفية رصد الكثير من الأداءات والخصائص السلوكية الخاصة بهؤلاء التلاميذ والأطفال.

فبداءة يجب تحديد المجال الذي يعاني فيه التلميذ من الصعوبة، ثم تحدد الاختبارات المناسبة لتقييم هذا المجال، والإطلاع على الملف الأكاديمي والشخصي للتلميذ في المدرسة، وكيفية قراءته والوصول إلى خلاصات منه، زد على ما تقدم، فإنه يجب أن تطلع على التاريخ الطبي لحالة التلميذ ووالدته من أول الحمل والأمراض التي أصيبت بها ومدتها وحدتها، ثم بعد ذلك كيف لهم أن يتدربوا على قياس ذكاء التلميذ، ثم تطبيق اختبارات تحصيلية في المجال الذي يعاني فيه التلميذ من صعوبة لتتأكد ما إذا كان يعاني من تباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع، ثم بعد ذلك ينتقلون للتدريب على كيفية قياس التباعد الداخلي باستخدام إحدى الأدوات التي تصلح لقياس هذا المكون، ليلي ذلك تدريبهم على التأكد من أن التلميذ لا ترجع حالة التباعد لديه لأسباب الحرمان الاقتصادي، الثقافي، البيئي، التعليمي أو للإعاقات الحسية أو البدنية أو للإضطرابات الانفعالية الشديدة.

وبذا نلحظ أن عملية الانتقاء والفرز إذا ما تمت بصورة سليمة فإنها تتطلب الكثير من الوقت والجهد والمال، والعديد من المتخصصين مثل: الطبيب، الأخصائي الاجتماعي، الأخصائي النفسي، الوالدين، المدرسين، أخصائيو القياس النفسي وأخصائي صعوبات التعلم.

إن ما تقدم يشير إلى كلفة وصعوبة تعرف ذوي صعوبات التعلم وتمييزهم عن غيرهم، وهو ما يشير إليه السيد عبد الحميد سليمان(٢٠٠٨) قائلاً:

من المعروف أنه لكى يتم تدريب المعلمين والمشرفين التربويين على إجراءات انتقاء التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم فإن الأمر يستدعى الوصول إلى مكونات الانتقاء.

ولأن مكونات ومحكات انتقاء وتعرف على هؤلاء التلاميذ والأطفال تختلف باختلاف مكونات التعريف المتبنى لذا فإنه للوصول إلى هذه المكونات والمحكات فإنه يجب تحليل عددا من مفاهيم صعوبات التعلم للوصول إلى أكثر مكونات وخصائص ذوى صعوبات التعلم شيوعا بين هذه المفاهيم، هذا بعد التغلب على مشكلة تحديد محك الشيوع بصورة مقبولة علميا، وتلقى قبول الخبراء والمتخصصين.

وفى هذا الإطار يضرب المؤلف مثالا عمليا على ذلك؛ حيث يشير إلى أنه لكى يتم تنفيذ ما تقدم فى أحد الأعمال العلمية فقد قام بتحليل عشرة مفاهيم من مفاهيم صعوبات التعلم ذات الشيوع والشهرة العالية فى المجال(*).

(*) التعريفات التى قام المؤلف بتحليلها ووردت تفصيلًا فى مؤلف سابق هى: كيرك (١٩٦٢)، بالناد (١٩٦٥)، الهيئة الاستشارية الوطنية للتلاميذ أو للأطفال المعاقين (١٩٦٨) National Advisory Committee of Handicap Children1968(NACHC)، التابع لمكتب التربية الأمريكي، والصادر على المستوى الفيدرالى بالقانون ٩١/ ٢٣٠ فى ٣١ يناير، جامعة نورث ويسترن (١٩٦٩) North Western University1969(NWU)، تعريف لجنة صعوبات التعلم ومجلس التلاميذ والأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة (١٩٧١) A Committee of The Division of Children with Learning Disabilities-Disabilities Council for Exceptional Children1971 (CES-DCLD)، التعريف الإجرائى لمكتب التربية الأمريكى (١٩٧٦)، الهيئة الاستشارية الوطنية للتلاميذ أو للأطفال المعاقين (١٩٧٧) National Advisory Committee of Handicap Children 1977 (NACHC)، التابع لمكتب التربية الأمريكي، و الصادر على المستوى الفيدرالى بالقانون ٩٤/ ١٤٢ فى ٢٩ نوفمبر، مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨١)، وتعريف ذات الهيئة الصادر فى ٣ ديسمبر (٢٠٠٤) فى التعريف المسمى The Individual of Learning Disabilities Act ILDA بالقانون ١٠٨-٤٤٦ National Joint Committee for Learning Disabilities 1988(NJCLD) مجلس الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم (١٩٨٦) The Learning Disabilities Association of America1986 (LDA)، مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (١٩٨٧) Interagency Committee of Learning Disabilities 1988 (ICLD)، مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨٨) National Joint Committee for Learning Disabilities 1988 (NJCLD)

وقد اعتمد المؤلف المكونات التى توضع فى تعريفه على نسبة شيوع قدرها ٥٥٪ فأكثر فى هذه التعريفات التى تم تحليلها، وفى ضوء ذلك تم التوصل إلى تعريف لصعوبات التعلم ينص على

" يشير مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الأطفال أو التلاميذ داخل فصول الدراسة العادية، ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يعانون من اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتى يظهر آثارها من خلال التباعد الدال إحصائيا بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى لديهم فى المهارات الأساسية فى استخدام اللغة المقروءة و/ أو المسموعة، أو المجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات فى العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر فى نمو الجهاز العصبى المركزى، ولا ترجع صعوبات تعلم هؤلاء الأطفال أو التلاميذ إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان أو القصور البيئى سواء كان ذلك يتمثل فى الحرمان أو القصور الثقافى،أو الاقتصادى، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة أو الاضطرابات النفسية الشديدة، ويتضمن مفهوم صعوبات التعلم حالات الديسلكسيا (صعوبات القراءة)، والديسكالكوليا (صعوبات الحساب)، والديسفازيا (الحبسة)، ولا يتضمن مفهوم صعوبات التعلم الطلاب ذوى مشكلات التعلم، ولا المتأخرين دراسيا، ولا بطيئى التعلم، ولا المعاقين عقليا" (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠١٠، ٢٠٠٧، ٢٠٠٢).

أما صعوبات القراءة Reading Disabilities فيمكن تعريفها بأنها واحدة من أهم الصعوبات الخاصة فى التعلم تتعلق بتحصيل هؤلاء فى القراءة، حيث يعد تحصيلهم فى هذا الجانب منخفضا بصورة دالة إحصائيا عن التحصيل المتوقع لهم وذلك فى ضوء ما يمتلكونه من ذكاء، وعمرهم الزمنى، والفرصة المتاحة للدراسة، وعدد السنوات التى أمضوها فى المدرسة، وأن هذا الانخفاض فى التحصيل لا يرجع لأسباب الإعاقة الحسية أو البدنية، أو للاضطرابات الانفعالية الشديدة. ومثل هؤلاء التلاميذ والأطفال يعانون من صعوبات فى مجال أو أكثر من مجالات

القراءة، منها على سبيل المثال: الفهم، والقدرة على الترميز، ومجالات أخرى (السيد عبد الحميد سليمان،٢٠٠٦-٢٠٠٩).

وبتحليل هذا التعريف نجده يتضمن المكونات التالية: (السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٢-٢٠١٠):

١ -القدرة العقلية المتوسطة أو فوق المتوسطة.

٢ - وجود تباعد دال إحصائي بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع.

٣- التباعد الداخلي.

٤ - استبعاد فئة التلاميذ والأطفال الذين لا يحققون مستوى من التحصيل يتناسب وما يمتلكونه من قدرة عقلية من أن يكونوا من ذوى صعوبات التعلم، كفئة التلاميذ والأطفال الذين يعانون من الإعاقات: الحسية (بصرية أو سمعية)، البدنية، نقص الفرصة للتعلم، الحرمان الأسري، الاقتصادي، الثقافي أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة.

ولما كانت عملية الانتقاء والفرز لذوى صعوبات التعلم تستدعى أيضا الوقوف على أكثر الخصائص السلوكية مصاحبة وتواترا لذوى صعوبات التعلم، لذا يجب الوصول إلى هذه الخصائص، وفي صورة مختصرة، ليتم التدريب عليها، وتزويد المتدربين بها؛ ليتمكنوا من الانتقاء السريع و المبدئي لهؤلاء التلاميذ والأطفال في ضوء هذه الخصائص.

وفي هذا الإطار يمكن القول بأن التحليلات الخاصة بأدبيات المجال يشير إلى أن من أهم وأكثر الخصائص ارتباطا بصعوبات القراءة: اضطرابات الانتباه Attention Disorders، ضعف التوجه المكاني Poor Spatial Orientation، ضعف التناسق الحركي العام Poor General Motor Coordination، عدم القدرة على متابعة التعليمات Inability to follow directions، الاضطرابات الإدراكية Perceptual Disorders، إضطرابات الذاكرة Memory Disorders، عدم الاتساق في الأداء الأكاديمي؛ حيث يختلف من يوم إلى يوم، ومن فترة إلى فترة، كما لا ترجع

صعوباتهم فى التعلم إلى القصور فى التعليم حيث أنهم يتلقون تعليما يتسم بالكفاءة، ولا نقص فى الذكاء، ولا نقص الفرصة للتعلم

ومن هنا فإنه فى ضوء مثل هذه التحليلات ونظائرها يمكن للقائم على التدريب من إعداد قائمة لتدريب المتدربين عليها كى تمكنهم من التشخيص الأولى والسريع للتلاميذ أو للأطفال ذوى صعوبات التعلم فى القراءة.

بالإضافة لما تقدم فإنه يجب التساؤل عما يجب أن يتضمنه البرنامج التدريبى من زاوية المفاهيم التى تتشابك وتختلط مع مفهوم صعوبات التعلم، وفى هذا الإطار يشير مهتا (Mehta, 2006) إلى أن صعوبات التعلم تعد ظاهرة معقدة على الفهم؛ فحتى هذا اليوم يوجد الكثير من الخلط فى هذا المجال لدى العامة والمتخصصين وبخاصة فى التمييز بين التلاميذ أو الأطفال ذوى صعوبات التعلم، والتلاميذ أو الأطفال المتأخرين دراسيا، والتلاميذ أو الأطفال بطيئى التعلم؛ ولعل ذلك يرجع إلى أن صعوبة التعلم غالبا ما تكون مختلطة باضطرابات سلوكية مشتركة بين هذه الفئات، وهو ما يعرف بثنائية التشخيص Dual diagnosis.

وتشير الخبرة الشخصية للمؤلف أن أكثر المفاهيم اختلاطا وتشابكا مع مفهوم صعوبات التعلم هو مفهوم التأخر الدراسى أو مفهوم مشكلات التعلم، ومفهوم بطء التعلم ؛ ومن هنا فإننا نرى أن تتزود عينة التدريب كخطوة أولى أو عند إعداد برامج التدريب من المستوى الأول بالفروق الإجرائية المميزة بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم المشابهة والتى تساعد فى فض الخلط والاشتباك بينها وبين مفهوم صعوبات التعلم.

**خامسا: على أى الصعوبات نبدأ فى التدريب؟**

حتى يكون التدريب مفيدا فإنه من المهم أن يكون منصبا على أكثر المجالات انتشارا لدى التلاميذ أو الأطفال ذوى صعوبات التعلم وأكبرها تأثيرًا على كفاءتهم، وهو أحد التساؤلات التى دائما ما يطرحها المؤلف قبل إعداد أية برنامج تدريبى.

وللإجابة على ذلك فإنه يجب أن يتم البحث فى التراث الخاص بمجال

صعوبات التعلم للوقوف على أكثر المجالات التى تتزايد فيها صعوبات التعلم؛ وكذلك تحليل واقع المجال من تلاميذ أو أطفال ومعلمين وخبراء حتى يتم تضمين ما يسفر عنه التحليل فى البرنامج التدريبى.

وفى هذا الإطار يشير ليون وآخرون (Lyon, et al., 2003). إلى أن الإحصاءات تشير بأن نسبة انتشار صعوبات القراءة فى مقابل الصعوبات النوعية الأخرى التى يتضمنها تعريف صعوبات التعلم تمثل ٨٠٪ من مجتمع صعوبات التعلم، وأنها أكثر أنواع صعوبات التعلم انتشارا؛ حيث يشير ديمونيت وآخرون (Demonet et al;2004) إلى أن نسبة انتشار صعوبات القراءة تتراوح مابين ٥٪ : ١٧.٥ ٪، داخل المجتمعات المدرسية؛ وهى نسبة تعد نسبة مرتفعة جدا إذا ما قورنت بنسب انتشار الصعوبات النوعية الأخرى داخل مجتمع صعوبات التعلم والتى تتراوح من ٣-٥٪. فى حين يشير بيرج وستيجيلمان (Berg & Stegelman, 2003) إلى أن ثلث أطفال الصف الرابع بالمدارس الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية لا يستطيعوا أن يقرأوا، وأن حوالى ٦٨٪ من أطفال هذه المدارس غير متمكنين من المهارات الأساسية فى القراءة.

وفى هذا الإطار أيضا قام المعهد الدولى لصحة الطفل والتنمية البشرية The National Institute of Child Health and human Development (NICHD) بجمع وتحليل لأكثر من(٤٢) ألف دراسة من الدراسات التى اهتمت بالقراءة والصعوبات أو الضعف فيها، والتى أجريت فى مجالات: التربية، الطب أو فى علم النفس، سواء كانت العينة من الكبار أو التلاميذ والأطفال، وذلك من خلال فريق بحثى يتكون من(١٠٠) باحث فى تخصصات علم النفس والطب والتربية. وقد اتضح أن ٥٠٪ من مجمل أفراد عينات هذه الدراسات كانوا جيدين فى القراءة بينما يجاهد Struggling Readers ما يناهز ٥٠٪ من أفراد عينة الدراسات المحللة فى القراءة.إلا أن أخطر ما فى موضوع صعوبات القراءة بالإضافة لما تقدم وهو أن نسبة انتشارها فى تزايد مستمر برغم أن هؤلاء التلاميذ والأطفال يتلقون تعليما يتسم

بالكفاءة (Schatschneider, & Torgesen, 2004). ولهذه الأسباب فإن برنامج التدريب العمل يجب أن يركز على صعوبات تعلم القراءة.

ولأن القراءة عملية مركبة وتتضمن العديد من المهارات الفرعية فإنه يجب التساؤل:

على أي مهارات القراءة الفرعية يتم التركيز في التدريب ؟.

وللإجابة عن هذا التساؤل يشير التراث النفسي الخاص بهذا المجال إلى أن التلاميذ أو الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى القراءة غالبا ما يعانون من مشكلات حادة فى التهجي، صعوبة قراءة الكلمات بدقة وبطلاقة، كما أنهم يتسمون بالضعف فى الوصول إلى الرابطة المناسبة بين تجمعات الأحرف وأصواتها؛ أي أنهم يعانون من ضعف القدرة على معالجة أو تجهيز المواصفات أو الخصائص الصوتية للغة Processing the Phonological Features of Language. ولعل ذلك يرجع إلى وجود نواحى ضعف أو قصور أساسية فى العديد من مكونات التجهيز البصرى لدى ذوى صعوبات التعلم فى القراءة، وهو الأمر الذى جعل بعض العلماء يقولون أن مشكلة ذوى صعوبات التعلم فى القراءة تعد مشكلة مع الحرف المطبوع، وذلك لقصور الإدراك البصرى أو لاعتمادهم بصورة كبيرة على التجهيز الصوتي(الفونيمي) – الجرافيمي(الكتابي) مقارنة بالتلاميذ أو الأطفال العاديين، كما أنهم يظهرون صعوبة فى سرعة تحويل الحروف الهجائية إلى مقابلتها الصوتية، ولا يستطيعون استخدام استراتيجيات تشفير فونيمية مناسبة، زد على ذلك أنه يكثر لديهم صعوبة تكوين جملا وعبارات متماسكة وذات معنى، وكذلك فهم النصوص المقروءة. ومن هنا نرى أن نواحى القصور فى عمليات القراءة كثيرة ومتنوعة إلا أن أكثرها شيوعا هو القصور فى عمليات التوليف الصوتى والتحليل الصوتى، والوصول إلى إنتاج تراكيب لغوية واسعة، وكذلك القصور فى فهم النصوص وفكرتها الرئيسة وخلاصتها، وهو ما يجب أن يركز عليه أى برنامج تدريبي باعتبار ما تقدم أولية أولى وليست وحيدة_السيد عبد الحميد سليمان،١٩٩٦- ٢٠٠٣- ٢٠٠٨).

ولعل ما يؤكد أهمية تدريب المعلمين والمشرفين التربويين على كيفية علاج الصعوبات فى العمليات الفرعية المذكورة آنفا هو أنك تجد القراء الجيدين الذين يفهمون ما يقرأ ون قادرون وبكفاءة على تجزيء أو تقطيع الكلام إلى وحدات، كما أنهم مهرة فى دمج وتوليف هذه المقاطع، وربط الأحرف ببعضها البعض فى وحدات، والوقوف على هيئتها الصوتية، بينما تجد الضعاف فى القراءة يعانون من صعوبات فى الوقوف على المبدأ الحاكم لتحويل الحروف الهجائية إلى مقابلاتها الصوتية ؛ الأمر الذى يتبدى لديهم فى القصور الواضح فى الوعى الصوتى Phonological awareness، والذى يتمثل فى وجود صعوبات لدى هؤلاء التلاميذ والأطفال فى أن يولفوا بين أصوات الكلام أو أصوات الحروف، تحليل وتركيب أصوات الكلمة، وأن مثل هذا القصور فى عملية الترميز ينتج عنه صعوبات القراءة.

ولأهمية هذه العملية فى علاج صعوبات القراءة فإنه يشار فى التراث النفسى إلى أن علاج القصور فى الوعى الصوتى سرعة ودقة يعد لب أو جوهر العلاج لذوى صعوبات التعلم فى القراءة؛ حيث يجب أن يعمد إلى تدريب التلاميذ والأطفال لكى يصلوا إلى مستوى يتسم بالدقة والسرعة والكفاءة فى الوعى الصوتى إلى الحد الذى يجعلهم قادرين على ترميز الكلمات غير المعروفة أو غير الشائعة بكفاءة واقتدار فى القراءة.

وتوجد ثلاثة أسباب لأهمية التدريب على تنمية الوعى الصوتى تتمثل فى:

١ -إن تنمية الوعى الصوتى يساعد التلاميذ والأطفال أن يفهموا المبدأ الحاكم للحروف الهجائية.

٢- يسهل على التلميذ الوصول إلى الكلمات المحتملة والتى تم حذفها أو بها نقص إذا كانت فى نص.

٣- تمكن التلميذ من أن يلاحظ الطرق النظامية والتى من خلالها يمكن نظم الأحرف فى صوت بعينه داخل الكلمة.

كما أن التدريب إذا أردنا له أن يكون مؤسسا بأسلوب علمي، فإن الأمر يستدعى أن يكون المتدرب الذى سيقوم بالتدريب على وعى بأهم الفنيات والاستراتيجيات التى يجب التدريب عليها لتنقل إلى غيرهم، وتعد ذات فاعلية فى التغلب على صعوبات بناء جمل متماسكة وذات معنى.ومن شأنها أن تزيد الوعى لدى التلميذ إذا ما تم تدريبهم عليها وذلك لما لزيادة الوعى بالمعرفة من أهمية فى تنشيط مهارات مساعدة الذات وضبطها، ونقدها وتقويمها أثناء الأداء لكى يتم الاكتساب_السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٥).

ولأن السياقات اللغوية الموسعة، من جمل وعبارات فهما و/ أو تكوينا تتطلب من التلاميذ والأطفال تفعيلا للكثير من العمليات الخاصة بالقراءة أكثر مما يتطلبه الوعى الصوتي، وأن ذلك يعد من الصعوبات المنتشرة لدى التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم، لذا فإنه يجب أن يتم التساؤل عن أكثر الاستراتيجيات فاعلية فى هذا السياق حتى يتم التدريب عليها، وفى هذا نجد استراتيجية تطويل الجملة لبرنيكس، واستراتيجية الوصول إلى الفكرة الرئيسة أو جوهر Gistالنصوص الموسعة تعد من الاستراتيجيات التى يسهل التدريب عليها، ويمكن أن تفيد المتدربين لو تم نقلها إلى المعلمين والمشرفين التربويين الذين لم يتلقوا هذا البرنامج التدريبي لاستخدامه فى تعليم التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم ؛ وبذلك تكون فكرة ومحتوى البرنامج التدريبي قد بدأ بالكلمات وانتهى بالتراكيب اللغوية الموسعة.

لكن ترى هل بالفعل يشيع انتشار الصعوبات المتقدم ذكرها فى مجال القراءة.

وللإجابة على هذا السؤال كان علينا أن نمسح عددا من الدراسات فى هذا الجانب لنرى هل يتأكد التحليل النظرى مع الواقع العملي.

وفى سبيل التحقق مما تقدم قمنا بالنظر فى بعض الدراسات، وإليك بعضا منها ليتأكد ما تقدم أو يضحد:

دراسة هيلاند و أسبجورنسين (Helland&Asbjovnsen, 2003) والتى هدفت إلى بحث الوظائف البصرية التتابعية والبصرية المكانية Visual sequential and

Visio-spatial functions لدى عينة من الأطفال ذوى مستوى حاد في صعوبات القراءة قوامها (٣٩) طفلا مقارنة بعينة مماثلة من العاديين ، متوسط عمرهم الزمني(١٢.٧) سنة، تم تقسيم عينة ذوى صعوبات نوعية في القراءة إلى ثلاث مجموعات فرعية في ضوء مهارات فهم اللغة والحساب، وكان الفرق الأساس بين المجموعتين الفرعيتين ذوى صعوبات القراءة أنه لا يوجد لديهم إعاقة في الفهم اللغوى ولكنهم يختلفون في مهارات الحساب إحداهما مرتفعة في مهارات الحساب بينها الاخرى منخفضة أما المجموعة الثالثة من ذوى الصعوبة فكانت تتسم بالإعاقة في فهم اللغة وضعف مهارات الحساب وقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود ارتباط بين فهم اللغة والمهارات البصرية المكانية لدى ذوى الصعوبات الخاصة في القراءة(الديسلكسيين).

وأجرت فوقيةعبد الفتاح (٢٠٠٤) دراسة على عينة قوامها (٥٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع، وذلك بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين اضطرا بات الذاكرة العاملة كما تتمثل في : سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم في القراءة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سعة الذاكرة، وإستراتجية التسميع واستراتيجية التنظيم لصالح التلاميذ والأطفال العاديين، وهو ما يشير في النهاية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين في كفاءة الذاكرة العاملة لصالح العاديين.

وفي دراسة أجراها روس (Ross, 2004) بهدف بحث طبيعة القصور في سرعة التسمية- في ضوء فرضية القصور المزدوج- لدى عينة من طلبة الجامعة الذين يعانون من صعوبات في القراءة ، وقد تكونت عينة الدراسة من(٢٥) طالبا يعانون من صعوبات في القراءة وعينة مناظرة من العاديين في القراءة قوامها (٢٨) طالبا. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن الطلاب ذوى صعوبات في القراءة يتسمون بالضعف في التجهيز الفونولوجي وكذلك سرعة التسمية وهو ما يؤيد فرضيات

الدراسة. كما أجرى صامويلسون، لوندبيرج و يركتر(Samuelsson, et al., 2004) دراسة بهدف معرفة العلاقة بين اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبة القراءة لدى(١٢٠) من الرجال و (٢٤) من الإناث، تم تصنيفهم على أنهم يعانون من هذا القصور، وقد تم تشخيص صعوبات القراءة كما يتبدى من التجهيز الفونولوجي والعديد من مهارات القراءة الأخرى وترميز الكلمة. وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين ذوى القصور والعاديين فى التجهيز الفونولوجى ولا فى صعوبات القراءة ولا فى ترميز الكلمة وهو ما يشير إلى أنه لا يوجد ارتباط بين قصور الانتباه وصعوبات القراءة ولكن اظهر المصابون باضطراب قصور الانتباه ضعفا فى الفهم القرائى وهو ما يشير إلى أن الفهم القرائى يتضمن عمليات معرفية وظيفية من الرتبة الأعلى ترتبط باضطراب قصور الانتباه وأن وظيفة الضبط الانتباهى ليست فاعلة فى التعرف على الكلمة. وقد أجرى كيبي، ماركس ولونج (Kibby., Marks & Long, 2004) دراسة بهدف بحث الفروق بين عينة من الأطفال ذوى صعوبات فى القراءة قوامها(٢٠) طفلا، وعينة مناظرة من العاديين قوامها(٢٠) طفلا تتراوح أعمارهم من(٩) إلى(١٣) سنة، وذلك فى متغيرات التجهيز الفونولوجى والمسح البصرى المكانى Visual-Spatial والتنفيذ الإجرائى المركزى وذلك فى ضوء نموذج بادلى Model،Baddeley s. وقد كشفت نتائج الدراسة عن ضعف أداء الأطفال ذوى صعوبات فى القراءة مقارنة بالعاديين، بينما لاتوجد فروق بين المجموعتين فى وظائف المسح البصرى المكانى والتنفيذ الاجرائى، ولكن عندما كانت تتطلب مهمة المسح البصرى المكانى نطقا للأحرف فقد أظهرت النتائج ضعفا لدى الأطفال ذوى صعوبات فى القراءة مقارنة بالعاديين، وهو ما يشير إلى قصور لدى الأطفال ذوى صعوبات فى القراءة فى مهارات التجهيز الفونولوجى. أمادراسة كازالس ، كولى وسوبو (Casali, 2004) Cole&Sopo فقد هدفت إلى بحث الوعى المورفولوجى (الصرفى) Morphemically Awareness لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات نوعية نهائية فى القراءة، قوامها(٤٩) طفلا، وعينة قوامها (٥١) من الأطفال العاديين تتراوح

أعمارهم من (١١) سنة وثلاثة أشهر إلى (١٢) سنة وثمانية أشهر. وقد كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائيا في جميع مهام الوعي المورفولجي ومهام التجزي المورفولوجي Segmentation لدى الأطفال ذوي صعوبات نوعية نهائية في القراءة مقارنة بأقرانهم من العاديين بينما كان أداء ذوي الصعوبة متناسبا مع عمرهم الزمني في مهام إكمال الجملة.

وفي دراسة أجراها ميسير، دوكرول ومورفي (Messer، Dockroll & Morphy, 2004) على عينة قوامها (٢٠) طفلا يعانون من صعوبات في التعرف على الكلمة تتراوح أعمارهم من (٦) سنوات و ستة اشهر إلى (٧) سنوات وأحد عشر شهرا، وعينة مماثلة من العاديين وذلك بهدف بحث سرعة التسمية (أحدى عمليات التجهيز الفونولوجي) فقد كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائيا في سرعة التسمية لدى ذوي الصعوبة مقارنة بالعاديين، بينما كانت قدرات الترميز والتهجي في المستوى العادي. كما كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائيا في الفهم القرائي والفهم اللغوي مقارنة بأدائهم على مقاييس الترميز والتهجي والوعي بالوزن أو القافية Rhyme awareness. وأجرى بيرش (Birch, 2004) دراسة هدفت إلى بحث الفروق بين عينة من طلاب الجامعة ذوي الديسلكسيا تلقى تعويضا في القراءة، وأخرى لا تلقى تعويضا فيها، وعينة ثالثة من الطلاب العاديين في القراءة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن عينتي الدراسة ذوي الصعوبات في القراءة اقل من العاديين بصورة دالة إحصائيا في مهارات اللغة، وقد اظهر مجموعة الطلاب التي لا تلقى تعويضا قصورا واضحا في الترميز الأورثوجرافي والفونولوجي والوعي الفونولوجي، وبطء بصورة دالة إحصائيا في سرعة التسمية، وقد اظهر الطلاب الذين يلقون تعويضا أداء منخفضا بصورة دالة إحصائيا في الوعي الفونولوجي الخاص بالكلمات الحقيقية والكلمات غير الحقيقية مقارنة بالعاديين، ولكن كان أداؤهم أفضل من عينة الطلاب الذين لم يلقوا تعويضا، ولم يكن أداء الطلاب الذين يلقون تعويضا اقل بصورة دالة إحصائيا من العاديين في دقة الوعي الفونولوجي وسرعة التسمية.

أما دراسة بامير ،لافيز وكورنيلايسين (Pammer., Lavis., &Cornelissen)، (2004 فقد هدفت إلىبحث العديد من المتغيرات الهامة وارتباطها بالقراءة حيث هدفت إلى بحث أهمية التشفير المكانى Spatial encoding فى القراءة مع التركيز بصورة خاصة على ميكانيزمات التشفير البصرى المكانى Visual-spatial encoding وقد شارك فى الدراسة الأولى(٣١) طفلا، حيث تم قياس قدرتهم على حل مهمة التشفير المكانى والتى كان يتم عرضها مركزيا وأيضا حساسيتهم للترددات مزدوجة الخداع Illusion عبر الشبكيةRetina.

وقد توصلت الدراسة إلى أن هذه المتغيرات ترتبط بالقراءة من السياق -علما بأنه لم يوجد ارتباط بين هذه المتغيرات- ولكن لا يوجد بين هذه المتغيرات ارتباط بقراءة الكلمة منفردة باستثناء الأداء على مهمة التشفير المكانى التى ارتبط الأداء عليها بكلا النوعين من مهمتى القراءة.

**سادسا: جدوى العلاج ونجاعته لصعوبات القراءة:**

وعن جدوى العلاج ونجاعته نجد نتائج العديد من الدراسات اهتمت بعلاج القصور فى بعض مهارات القراءة لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة تؤكد ذلك،ومن هذه الدراسات:

دراسة أجراها برادلى وبريانت (Bradly&Bryant,1985) تقوم على بحث اثر التدريب على الوعى الصوتى فى التغلب على صعوبات القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى والثانية من المرحلة الابتدائية، وبواقع جلسة كل أسبوع، ولمدة (٤٠) أسبوعا. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن تلاميذ المجموعة التجريبية قد حققت كسبا قدره (١٠) أشهر فى التقدم فى القراءة ( قراءة الكلمة بمهارة)، و(١٧) شهرا فى مهارة التهجى مقارنة بالمجموعة الضابطة.وفى الدنمارك قام لوندبيرج وفرو ست وبيترسون(Lundberg, frost&Peterson.1988) بتطبيق برنامج تدريبى على عينة قوامها (٢٣٥) طفلا من أطفال ما قبل المدرسة لمدة (٨) أشهر، وذلك بهدف الوقوف على فاعلية البرنامج فى علاج صعوبات الوعى الصوتى. وقد كشفت

نتائج الدراسة أن التلاميذ والأطفال الذين تلقوا البرنامج التدريبي قد حققوا مستوى مرتفعا في المهارات التشفير الصوتي ومهارات التهجي في الصف الأول والصف الثاني مقارنة بأقرانهم الذين لم يتلقوا البرنامج. دراسة وولف و سيجال (1999) Wolf & Segal هدفت هذه الدراسة في زيادة الدقة والسرعة في التسمية أو مهارات الاسترجاع المعجمي وكذلك إلى زيادة معرفة المفردة لدى عينة من الأطفال الديسلكسيين قوامها ١٧ طفلا ذوى صعوبات حادة ، متوسط عمرهم الزمني (١٣) سنة وعينة أخرى ضابطة من العاديين قوامها(٣١) طفلا ، متوسط عمرهم الزمني(١٠) سنوات وذلك من خلال استخدام برنامج صمم لهذا الغرض ، تم تطبيقه على مدى(٨) أسابيع. وقد كشفت نتائج الدراسة عن تحقيق الأطفال ذوى صعوبات حادة ونوعية في القراءة كسبا في دقة استرجاع الكلمة وفي عمق معرفة الكلمة كما حقق البرنامج فروقا ذات دلالة إحصائية في سرعة التسمية سواء كان يخص الكلمات التي تم التدريب عليها أو الكلمات التي لم يتم التدريب عليها.

دراسة ثالير وآخرون (Thaler et al, 2004)، هدفت هذه الدراسة إلى زيادة الطلاقة في القراءة لدى عينة من الألمان ضعاف القراءة و وقد تمثل هدف التدريب في تأثيث القدرة لديهم على التمثيل الأورثوجرافي وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلا يتسمون بقصور الطلاقة في القراءة ، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٨ : ١١) سنة يلقى تدريبا على الكمبيوتر على(٣٢) كلمة لمد(٢٥) يوما في كل يوم كانت كلمات التدريب المقررة تعرض لمدة ستة مرات ويعد إجراء التقييم البعدى بعد يوم من انتهاء التدريب وكذلك بعد(٢٥) أسبوعا أظهرت نتائج الدراسة زيادة سرعة القراءة بصورة دالة إحصائيا ،كذلك تزايد دقة وسرعة التعرف على الكلمة سواء كان ذلك يخص الكلمات التي تم التدريب عليها أو كلمات أخرى لم يتم التدريب عليها.

وفي دراسة أجراها باتسش،بلامي،سارانت وبو (Paatsch, Blamey, Sarant& Bow, 2006) وذلك يهدف قياس أثر برنامج تدريبي في علاج القصور في: إنتاج الحروف الساكنة، الوصول إلى معاني الكلمات، إنتاج الكلام، معرفة المفردات

Vocabulary Knowledge، القراءة الجهرية، وإدراك الكلام Speech Production لدى عينة قوامها (٢١) من أطفال المدارس الابتدائية يعانون من صعوبات فى هذه المهارات وقد توصلت الدراسة إلى فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلى والبعدى فى هذه المهارات لصالح القياس البعدي.

تحليل وتعقيب: بعد تحليل التراث النظرى وواقع الحال و الدراسات السابقة يمكن التوصل إلى ما يأتي:

– نقص الوعى لدى المعلمين والمشرفين التربويين بمجال صعوبات التعلم، والحاجة الملحة للتدريب المستمر للعاملين فى هذا المجال سواء كانوا معلمين أو مشرفين تربويين أوحتى طلبة التربية الخاصة الدارسين بالجامعات.

– انخفاض أداء التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم فى العديد من المتغيرات الخاصة بالكفاءة فى عملية القراءة، والمرتبطة بالقصور فى العمليات النفسية الأساسية مثل: التحليل الصوتي، التوليف الصوتى التجهيز البصري، التشفير البصرى، البصرى – المكانى، الطلاقة فى القراءة، سرعة التسمية، التعرف على الكلمة، الوعى الصوتي، اضطراب الانتباه، ضعف الذاكرة، فهم الجمل والتعابير اللغوية، القدرة على تكوين جملا متماسكة وفهم النصوص الموسعة، وأن القصور فى هذه المتغيرات يمكن علاجها لدى التلاميذ والأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وهو ما يؤكد ضرورة تدريب المعلمين والمشرفين التربويين على الفنيات والاستراتيجيات التى تؤدى إلى علاج القصور فى هذه المتغيرات لدى تلاميذ الصفوف الأولى من التعليم الابتدائى ليتم نقلها من المتدربين إلى المعلمين الذين لم يتدربوا.

**سابعا: لكن كيف يمكن إعداد البرنامج التدريبى بأسلوب علمي؟**

بعد استيفاء كل ما تقدم فإنه يجب قبل التدريب أن نحدد ما يجب أن يتضمنه البرنامج من متغيرات.

وعليه فيا دمنا فى مجال صعوبات التعلم بعامة وصعوبات القراءة بخاصة، وأننا سنقوم بالتدريب من خلال استخدام برنامج فإن الأمر يتوجب تحديد المراد بكل ذلك على الأقل فيما سيركز عليه ويعتمده البرنامج الذى سيتم تطبيقه على مجموعة من المستهدفين.

وفى هذا الإطار وكمثال تطبيقى هنا فإن الأمر يستدعى النظر بعين الاعتبار والتحديد لما يأتى:

١ - تحديد خصائص المتدربين:

قبل البدء فى إعداد البرنامج يجب معرفة أوصاف وخصائص عينة التدريب، وأعدادهم، وإعدادهم العلمي، وخبراتهم السابقة، والمهام التى يطلعون بها، ومتوسط عمرهم الزمنى حتى يتم تكييف جلسات البرنامج ومحتواه، وأساليب تقديمه للمتدربين تعظيما للفائدة من التدريب. وعليه، فإن الأمر يستلزم تبيانا محددا ودقيقا للعينة التى ستتلقى التدريب؛ لأن ذلك يؤثر بالطبع فى محتوى ما يقدم وطريقة وأسلوب تقديمه وكيفية التدريب.

٢ - استطلاع رأى المتدربين:

كما يجب تحديد محكم ودقيق للأدوات التى ستستخدم فى استطلاع رأى المتدربين للوقوف على واقعهم من معارف وخبرات، وما يعرفونه وما لا يعرفونه، وما يتقنونه وما لا يتقنونه، وما يرغبون فى التدريب عليه، ومناطق القوة فى معارفهم وخبراتهم فى المجال الذى سيقع فيه التدريب حتى تتخذ مناطق القوة هذه مدخلا للتدريب فيما بعد، وما يجب أن يتضمنه البرنامج، وما لا يجب أن يتضمنه.

٣ - إعداد أداة استطلاع رأى المتدربين:

ولإعداد مثل هذه الأداة هناك مجموعة من الإجراءات يتمثل جوهرها فى:

- مراجعة ما أمكن من التراث الخاص بمجال صعوبات التعلم بعامة، وصعوبات القراءة بخاصة، وكذلك العديد من الدراسات السابقة التى اهتمت

بتشخيص القصور فى مهارات القراءة الرئيسة والفرعية وكيفية علاجها، وفى هذا السياق يجب:

– تحديد المهارات التى سيتم التدريب عليها، والمفردات التى تقيس كل مهارة فى مقياس أو أداة استطلاع الرأي.

– عرض المقياس فى صورته المبدئية على عدد مناسب من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين، وعدد من الخبراء فى المجال مرفقا به المهارات التى يتضمنها، والتعريف الإجرائى لكل مهارة لإبداء الرأى حول:

– مناسبة العبارة من الناحية اللغوية والإجرائية. – قياس المفردات للمهارة التى تنتمى إليها.

و فى ضوء هذا الإجراء يمكنك الاستبقاء على المفردات التى تحوز على نسبة اتفاق ٨٠٪ فى أى من نقاط التحكيم المذكورة آنفا. و استبعاد مادون ذلك، وتعديل ما يتوجب تعديله.

–بعد ذلك يتم كتابة المقياس، ثم تطبيقه على عينة أولية مماثلة للعينة التى ستتلقى التدريب، أى على عينة ممثلة لمجتمع التدريب.

– تفريغ بيانات أداء العينة فى الخطوة السابقة بهدف حساب ثبات المقياس، وثبات مفرداته والاتساق الداخلى باستخدام الأسلوب الإحصائى المناسب لطبيعة مفردات المقياس، وكيفية الأداء عليه، وكيفية تقدير الدرجات على مفرداته، وما يكشف عنه طبيعة وخصائص الإحصاء الوصفى للأداء على المقياس.

– فى ضوء الإجراءات السابقة يتم التحديد النهائى للمهارات التى يتضمنها المقياس، و سيتم التدريب عليها، والمفردات التى تقيس كل مهارة فى صورتها النهائية.

**٤ – إعداد البرنامج التدريبي:**

كحال كل البرامج يتطلب إعداد البرنامج التدريبى إعدادا محكما إحكاما علميا، ولإعداد البرنامج فإن الأمر يتطلب مجموعة من الإجراءات يتمثل جوهرها فى:

– مراجعة العديد من الدراسات السابقة التى اهتمت بتشخيص القصور فى مهارات القراءة الرئيسة والفرعية وكيفية علاجها.

– تحديد الهدف الرئيس والأهداف الفرعية وتحت الفرعية وتحت تحت الفرعية للبرنامج.

– تحديد المهارات التى سيتم التدريب عليها فى ضوء كل هدف وما يتبثق منه من أهداف فرعية وتحت فرعية، وتحت تحت فرعية إن وجدت، بحيث تتفق هذه التفريعات من الأهداف مع الهدف الرئيس للبرنامج.

– وضع محتوى التدريب المناسب لكل مهارة.

– تحديد المدة الزمنية للتدريب على كل مهارة، والاستراتيجية التى ستستخدم فى التدريب، وطريقة السير فى التدريب بصورة مفصلة بحيث لا يحدث اختلاف فى طريقة السير فى التدريب باختلاف المدرب.

– عرض البرنامج على عدد مناسب من أعضاء هيئة التدريس والخبراء لإبداء الرأى حول:

– مناسبة الهدف ووضوحه، وكذلك الأهداف الفرعية وتحت الفرعية.

– مناسب المحتوى للتدريب على المهارة التى تتفق مع كل هدف.

– طريقة التقويم البنائى للبرنامج؛ أى محك التقويم أثناء التطبيق، وكذلك تقدير محك التقويم البنائى الذى يتوجب إتباعه.

– طريقة التقويم النهائى للوقوف على استيعاب المتدرب للتدريب على المهارة، وكذلك محك التقويم النهائى، وفى ضوء هذا الإجراء يتم:

– تعديل أو حذف كل مكون من مكونات التقييم السابقة إذا حازت على نسبة اتفاق أقل من ٨٠٪.

– بعد إعداد البرنامج فى صورة شبه نهائية يتم تجريب عددا محدودا من أنشطة

البرنامج، على مدى عدد مناسب من الجلسات على عينة إن لم تكن مناظرة لعينة التدريب فلتكن قريبة الشبه بها وذلك للوقوف على :

- الطريقة المثلى لجلوس المتدربين.

- الطريقة المناسبة للتعامل مع المواد اللازمة للتدريب.

- صعوبات التدريب التي يمكن أن تواجه المدرب أثناء التطبيق على المتدربين.مناسبة المدة الزمنية للتدريب على الأنشطة والجلسات المختارة.

- طريقة إدارة الحوار والمناقشات أثناء التدريب.

وفي ضوء ما تقدم يمكن إجراء بعض التعديلات في زمن بعض الجلسات، والوقوف على كيفية إدارة الحوار والمناقشة أثناء التدريب. ليصبح البرنامج في صورته النهائية قد حددت له الأهداف الرئيسة والفرعية وتحت الفرعية وتحت تحت الفرعية إن تطلب الأمر ذلك.

# الفصل الثانى

# مداخل تعريف ذوى صعوبات التعلم

أولاً : مداخل تعريف صعوبات التعلم

ثانيًا : مفهوم سليمان ( ٢٠١١ ) وما يتضمنه من مفاهيم

ثالثًا : مكونات مفهوم سليمان ( ٢٠١١ )

**أولا :مداخل تعريف صعوبات التعلم :**

* مقدمة

هناك مشكلة كبيرة تخص كيفية تعريف صعوبات التعلم، ولعل هذا الاضطراب نتج من أن هذا المجال قد تم تناوله بالدراسة من قبل العديد من المتخصصين في فروع مختلفة من العلم مثل: علماء الأعصاب، أخصائيو علاج القراءة، علم نفس الطفولة، أطباء العيون، علماء علم نفس اللغة، أطباء الصحة العامة، علماء النفس بعامة، علماء التربية الخاصة، وعلماء صعوبات التعلم.

ولتعدد هذا الاهتمام فقد أصبح من المتعسر معه فهم صعوبات التعلم في ضوء توجه واحد، لذا فإن انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم يجب أن يتم في ضوء أكثر من مدخل أو توجه تقليلا لنسبة الخطأ التى يمكن أن تحدث عند فرز هؤلاء الأطفال وتعرفهم، ومن هنا كان هناك من ينادى بما يسمى بالمدخل أو النموذج المركب أو المتكامل Composite ، وهو النموذج أو المدخل الذى طرح من قبل فوغن وبوس Vaughn&Bos,1987 وتقوم فكرة هذا النموذج أو التوجه على أنه لا يمكن فهم صعوبات التعلم في ضوء تعريف واحد ، ولا حتى إجراء البحوث في هذا المجال من زاوية واحدة؛ أى أننا يجب أن ننظر إلى صعوبات التعلم لمزيد من الفهم في ضوء العديد من التوجهات لتتضمن هذه النظرة التوجهات النفسية ، والاحصائية، والاكلينيكية، والطبية ،و الجينية ، والنفس لغوية، وغيرها.

إن موضوع تعريف صعوبات التعلم وفهمه موضوع معقد؛ وذلك لأنه يمكن تعريف صعوبات التعلم من ستةمداخل مختلفة أو أكثر، الأمر الذى يجعل هناك اختلافا في تعريف صعوبات التعلم لاختلاف هذه المداخل فيا بينها، تماما كمن

ينظر إلى وادى من الفضاء، هنالك سيتوفر لكل ناظر مجالا للرؤيا سوف يرى من خلالها تفاصيل بعينها قد تخفى على غيره، وإن بقيت المادة الأساس هي ذاتها.

ولما كان الأمر كذلك، لذا فإننا سوف نعرض فيها هو آت ـ إن شاء الله ـ تلك المداخل التى تمثل زوايا مختلفة للرؤيا والنظر والاعتبار، مبينين فقط للفكرة المركزية التى يعول عليها كل مدخل، ومظهرين للبيان الرئيس لهذه الفكرة، ثم نزيل هذه المداخل بعرض لمفهوم سليمان (٢٠١١)، ثم نختم.

وعليه فهاكم أهم المداخل الرئيسة فى تعريف ذوى صعوبات التعلم، وهذه المداخل هي:

١ـ المدخل الطبى Medical Approach:

ينظر العديد من أصحاب المدخل الطبى إلى صعوبات التعلم نظرة تختلف عن المداخل الأخرى التى سيأتى ذكرها فى هذا المجال ، فمثلا نجد علماء الأعصاب يربطون صعوبة التعلم بوجود قصور فى مكان محدد بالمخ Specific-Area Brain Defect.

ويختلف نوع الصعوبة وأعراضها بإختلاف منطقة الإصابة فى المخ، ومن هنا نجد عالما مثل هينشلوود سنة (١٩١٧) يرد حالة عمى الكلمة Word blindness إلى وجود عيوب فى التلافيف الزاوية فى النصف الأيسر من المخ Angular Gyrus of the left hemisphere of the brain ، وادعى آنئذ أن هذه المنطقة هى المسئولة عن الذاكرة البصرية للكلمات، وذهب إلى أن هذا يفسر لماذا بعض الأفراد يعانون من صعوبة فى القراءة رغم أنهم يمتلكون قدرة عقلية عامة عادية.

على أية حال، منذ ذلك التاريخ وبحوث بعض علماء الطب تنصب على البحث عن مركز معين فى المخ يعد مسئولا عن السبب فى حالة عسر القراءة Dyslexia فعلى سبيل المثال يذكر كينسبورن Kinsbourne,1983 ما يدعيه بالنماذج الثفنية للديسلكسيا Callosal Models of Dyslexia والتى فى ضوئها حاول العلماء أن يبحثوا دور الجسم الجاسئ Corpus Callosum ـ الذى يقوم بالربط بين نصفى المخ وفى نقل المعلومات بينهما فى صعوبات القراءة.

إننا في هذه الفترة أصبحنا على يقين بأن هناك دور لبعض وظائف أجزاء المخ باعتبارها أساسا لصعوبة ما في التعلم، وأن ذلك يرجع في الغالب الأعم إلى بعض القصورات أو العيوب الخلقية Congenital التي تعوق النمو الطبيعي للمخ.

إن مبحث اهتمام أهل الطب بالأطفال ذوي بصعوبات التعلم هو أن هؤلاء الأطفال يبرزون خصائصا تشبه تلك التي يبديها الكبار المصابون بتلف في خلايا المخ، ففي منتصف القرن العشرين لوحظ العديد من الكبار المصابون بضربات في الرأس ممن يبدون ذكاء عاديا وقدرات أكاديمية عادية إلا أنهم لا يستطيعون التحدث بصورة طبيعية، أو يكونوا إحساسات ذات معنى للكلمات، هؤلاء المرضى من الكبار كانوا يدعون بالألكسيا (Alexia) أو غير القادرين على القراءة بالكلية(اللاقرائية)، وهو الذي بين الفحص الطبي لهم أنهم قد تأثر لديهم جزء من مخهم بالتلف.-

إن الفائدة التي يمكن ملاحظتها من وجهة النظر الطبية في تعريفها لصعوبات التعلم هو أنها قد حددت صعوبة التعلم في مجموعة من العمليات العصبية، وأن هذه الطريقة في التحديد والقصر لهذه العمليات قد حدد مجموعة من الأسباب لصعوبات التعلم ، إلا أن هذا المدخل في تعريف وتحديد صعوبة التعلم لم يسلم من النقد ؛ متعللين بأنه قد لوحظ بأن هناك فروق كبيرة وواضحة بين الكبار ذوي تلف في المخ والذين كانوا يتمكنون من المهارات الأكاديمية ثم افتقدوها بعد ذلك وبين الأطفال الذين لم يتعلموا هذه المهارات من الأصل.

كما أن المدخل الطبي في تعريفه صعوبات التعلم يفترض أيضا أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يوجد لديهم خلل وظيفي من الزاوية الطبية، الا أنه في بعض الحالات لم يتم الوقوف على سبب عضوي لديهم بصورة قاطعة، كما أنه في الواقع، نجد أن بعض الأطفال لا يعانون من مشكلات محددة في القراءة والكتابة أو الحساب إلا أنهم يعانون من نواحي ضعف عضوية متعددة (Johnson,1981).

كما أن أصحاب المدخل الطبي يعتبرون كل صعوبة في مهارة أو عملية بعينها إنما يرجع إلى سبب عضوي محدد؛ كأن يتحدثون مثلا عن اضطراب الإدراك، وما

يرتبط بذلك من صعوبات ذاهبين إلى إرجاع هذه الصعوبة وردها إلى تلف فى القشرة المخية Visual Cortex، أو إلى عيوب فى تكسير الناقل العصبى المسمى الكولين ستيريز C.S. كما تجدهم يردون صعوبة الكتابة إلى وجود تلف فى المسار العصبى المبتدىء بالقشرة البصرية والمنتهى بمنطقة مقدمة الحركة Premotor and Motor Zone ، ومنطقة الحركة وتجدهم يردون بعض أنواع القصور فى الذاكرة إلى تلف فى فص فرس البحر Hippocampus، أو تجدهم يردون بعض أنواع القصور فى اللغة إلى تلف فى منطقة بروكا، أو لتلف فى الجزيرة Insula التى تصل منطقة فيرنك بمنطقة بروكا؛ أى أن أصحاب هذا المدخل لا يعنيهم كثيرا ما يهتم به علماء النفس فى تناولهم لصعوبة التعلم.

إنهم يردون كل صعوبة لتلف عضوى بعينه داخل الفرد وبخاصة أعطاب الجهاز العصبى المركزى وذلك فى ضوء مجموعة الخصائص السلوكية التى يظهرها صاحب الصعوبة فى التعلم، هذا برغم أن واقع الفحص الطبى قد لايجد عطبا محددا فى بعض الأحيان، ناهيك عن أن هناك بعض الصعوبات التى يُبحث عن سبب عضوى أو تلف يكمن خلفها إلا أنه لم يتم التوصل إلى ذلك، هذا إضافة إلا أن الفحص الطبى المتأنى أفاد بأن هناك بعض الأطفال يعانون من صعوبة بعينها إلا أن واقع الفحص الطبى لم يجد عطبا واحدا فى منطقة واحدة لدى كل حالة، وهو ما يشير إلى أن هناك نواحى قصور وضعف إذا تم الاعتماد فقط على هذا المدخل فى تعريف ذوى صعوبات التعلم، وعليه فإنه يجب أن تتضافر مداخل أخرى معه مثل المداخل المشتقة من علم النفس والقياسات النفسية لتعرف ذوى صعوبات التعلم وتحديدهم .

٢- مدخل الأعراض المتعددة Multi Symptoms Approach:

يعد من النافلة القول بأن للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم خصائص تختلف عن خصائص التلاميذ اللذين ينتمون إلى المجالات الأخرى، أوالتلاميذ العاديين، وعلى هذا فإن حزم هذه الخصائص الفارقة بين ذوى صعوبات التعلم وغيرهم تمثل الفكرة المركزية لمدخل الأعراض المتعددة .

إن مدخل الأعراض المتعددة هو أحد المداخل أو المناهج الذى يكاد يتفق مع المدخل الطبى فيما يتخذه من فلسفة وأساس، وهو مدخل يعتمد على فكرة تجميع للعديد من الخصائص فى مجال بعينه فى حزمة محددة، ثم حزم أخرى من الخصائص فى المجالات الأخرى Symptom Cluster فى تعريفه لصعوبات التعلم ليعتبرها فى النهاية الخصائص التى لو أظهرها الطفل أو أظهر غالبيتها فإنه يكون من الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

إن هذا المدخل يفترض أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يختلفون فى التعلم نوعيا وكميا عن الأطفال العاديين ، وهذه إحدى الأفكار الرئيسة التى تمثل اتفاقا بين مدخل الأعراض المتعددة والمداخل الطبى، ومن هنا فإن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يظهرون مجموعة من الأعراض التى لا يظهرها الأطفال العاديون فى التحصيل، وبناء على ذلك فقد ذهبوا فى تعريفهم للأطفال ذوى صعوبات التعلم على أنهم أولئك الأطفال الذين يختلفون عن العاديين فى النمو اللغوى والتجهيز Language development and Processing، وآخرون ذهبوا إلى أن هؤلاء الأطفال لهم من الخصائص ما يميزهم عن أقرانهم العاديين فى الخصائص الإدراكية والحركية وذلك تأسيسا على وجود قصور لدى ذوى صعوبات التعلم فى هذين الجانبين، وذلك للدور الذى تلعبه الخبرات الإدراكية والحركية فى التعلم Perceptual and Motor Activities in learning.

ومن ثم ذهب أصحاب هذا المدخل إلى التعويل على حزم من الخصائص السلوكية فى تعرف ذوى صعوبات التعلم كالانعكاسية فى كتابة الحروف، والاستمرار فى النشاط دون توقف، والذين لا يعرفوا يمينهم من يسارهم، ولا يتعرفوا على الشكل العام للكلمة ادراكيا Sight Vocabulary، وسهولة إصابتهم بالإحباط وهكذا، وأن أداة تعرف التلاميذ ذوى صعوبات التعلم هو الاعتماد على حزم وتجمعات من الخصائص التى تتسم بالقصور فى مجالات معينة يظهر معظمها هؤلاء الأطفال، ومن أهم قوائم هذه الخصائص التى تتضمن الأعراض

والخصائص السلوكية للأطفال ذوى صعوبات التعلم، تلك الخصائص التى تم الوصول إليها اعتمادا على مراجعات وكتابات العديد من العلماء فى التخصص. وللوقوف على أهم هذه الخصائص التى يعتد بها فى هذا المدخل راجع فصل أدوات انتقاء ذوى صعوبات التعلم فى كتابنا تشخيص صعوبات التعلم.

٣- مدخل التباعد Discrepancy Approach:

مدخل التباعد يعد أحد المداخل الفرعية التى تنضوى تحت عباءة المدخل الإحصائى Statistical، وهو المدخل الذى ينظر إلى الطفل ذى الصعوبة فى التعلم فى ضوء توزيع الدرجات للعينة الأصل التى ينتمى إليها الطفل ؛ أى أن الحكم على كون الطفل يعانى من صعوبات تعلم أو لا يعانى هو مقارنته بالمجموعة المعيارية، وبالتالى فإن درجات الطفل تكشف إلى أى مدى يمتلك الطفل من خصائص مقارنة بأقرانه أو بمجموعته المعيارية .

كما أن مدخل التباعد يعد مدخلًا فرعيًا من المدخل الإحصائى الذى تقوم فكرته الأساس فى تعرف الأطفال ذوى صعوبات التعلم على حساب التباعد بين ما يمتلكه الطفل من طاقة عقلية، أى ذكاؤه، وما يحققه بالفعل من تحصيل أو إنجاز أكاديمي؛ أى حساب التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع، وعندما يكون هناك انخفاض دال للتحصيل الفعلى عن التحصيل المتوقع فإن ذلك يعد مؤشرا فاعلا وهاما فى الحكم على أن الطفل يعانى من صعوبة فى التعلم .

ولكى يكون هذا المحك الجوهرى قابلا للقياس فقد وضعت العديد من المعادلات الإحصائية لتقييم التباعد منها على سبيل المثال ما وضعته الحكومة الفيدرالية أو مكتب التربية الأمريكى من معادلة فى هذا الإطار،هذه المعادلة تقوم فى حسابها للتباعد كما يلى :

الصف المكافىء= العمر الزمني(نسبة الذكاء / ٣٠٠ +٠٫١٧ ) – ٢.٥

ومن مميزات هذا الأسلوب فى تحديد صعوبات التعلم، أو المفروض أن يلتحقوا

ببرامج صعوبات التعلم كي يتلقوا الخدمة العلاجية هو أن هذا الأسلوب قد وفر مؤشرا يكفي لأن نضع المتفوقين من الذين يحققوا تحصيلا يساوى تحصيل صفهم أو الأطفال الذين ينخفض تحصيلهم عن تحصيل صفهم الفعل ضمن فئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم، كما أن من مميزاته أنه يعتمد على الذكاء في تحديد الإمكانية الأكاديمية للأطفال، لكن في المقابل يوجد العديد من الانتقادات على استخدام معادلات التباعد قد تم شرح لها في الكتاب السابق لنا.

٤ـ مدخل التأخر في النمو Developmental Lag:

يعتمد هذا المدخل في تحديده لصعوبات التعلم أو تعرف الأطفال أو الأفراد ذوى صعوبات التعلم على فكرة مفادها: أن القدرات المختلفة والمتعددة تختلف في معدلات نموها، وأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم هم بصورة أساسية أولئك الأطفال الذين يعانون من بطء في نمو العمليات والمهارات التي تعد متطلبة لأداء الوظائف والمهام الأكاديمية. وهم يذهبون إلى تحديد عدد من المهارات التي يبرز من خلالها التباطؤ في النمو، وذلك من خلال معايرة الطفل في : النمو الحركي، الكتابة، اللغة المكتوبة، التهجي، مهارات التعرف على الكلمة، الحساب بمن هم في عمره الزمني ومستوى ذكائه .

٥ـ مدخل الاستبعاد The Exclusion Approach:

هذا المدخل يقوم في تحديده للأطفال ذوى صعوبات التعلم اعتمادا على فكرة مركزية مفادها أن هذا الطفل مادام منخفض تحصيليا برغم أنه يتمتع بالسلامة الحسية البصرية والسمعية، والبدنية، وأنه لا يعانى من انخفاض في الذكاء؛ أى ذكاؤه يقع في إطار الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانى في نفس الوقت من أية نواحى قصور أو منغصات بيئية، أو ثقافية، أو اقتصادية، أو تعليمية، أو ثقافية، ولا يعانى من الاضطرابات الانفعالية، فإن هذا الطفل يعد ذو صعوبة خاصة في التعلم في المجال الأكاديمى الذى ينخفض فيه تحصيله، وحجتهم في ذلك ما ورد في تعريفات الهيئة الاستشارية المتتابعة في تعريف الصعوبات الخاصة في التعلم وآخرها

تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين التابع لمكتب التربية الأمريكي الصادر بالقانون ١٠٥/١٧ لسنة (١٩٩٧) وتعديلاته التالية.

٦ـ مدخل التحليل العاملي The Factor Analytic Approach :

كل المناهج أو المداخل السابقة ـ عدا مدخل الاستبعاد ـ في تعريف صعوبات التعلم تعتمد بصورة أساسية على الخبرة الإكلينيكية للخبير القائم على التعرف والتحديد للأطفال ذوى صعوبات التعلم، هذا بالإضافة إلى اختلاف المتخصصين والخبراء على الكثير من النقاط التي ذكرت في المداخل السابقة في تحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم منها الأعراض والخصائص السلوكية والأسباب، وهى مشكلة نجمت عن وجود العديد من تعريفات صعوبات التعلم والتي تتضمن بدورها على العديد والعديد من خصائص لهؤلاء الأطفال، وما يوجد بينها من اتفاق أو تعارض.

وللخروج من هذه المعضلة للوفرة والتعارض بين المفاهيم ومكوناتها، ولما نجم عن العديد من القياسات والتجريب فقد خرج علينا العلماء بالعديد من الخصائص والمتغيرات الخاصة بالأطفال ذوى صعوبات التعلم، وعام بعد عام زادت المسألة تعقيدا، ومن هنا كان لابد منا للبحث عن طريقة تقوم على التحليل المتعدد للمتغيرات multivariate analysis، وذلك بهدف الوصول إلى العوامل الممكنة الخارجة من التحليل للوصول إلى تشخيص صعوبات التعلم.

**ثانيا: مفهوم سليمان (٢٠١١) :**

بعد تحليل المؤلف لعشرة مفاهيم من مفاهيم صعوبات التعلم(*)، والمتواترة في

---

(*) اعتمد المؤلف الحالي للوصول إلى هذا التعريف والمكونات والمحكات على نتائج بحث له قام من خلاله بتحليل عشرة مفاهيم من مفاهيم صعوبات التعلم ذات الشيوع والشهرة العالية في المجال، وقد كانت هذه التعريفات هي: كيرك (١٩٦٢)، باتمان (١٩٦٥)، الهيئة الاستشارية الوطنية للتلاميذ المعاقين (١٩٦٨) National Advisory Committee of Handicap Children، 1968 (NACHC)، التابع لمكتب التربية الأمريكي، والصادر على المستوى الفيدرالي بالقانون ٩١/ ٢٣٠ في ٣١ يناير، جامعة نورث ويسترن (١٩٦٩) North Western

أدبيات وتراث صعوبات التعلم فقد تم التوصل إلى التعريف التالي: " يشير مفهوم صعوبات خاصة في التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الأطفال أو التلاميذ داخل فصول الدراسة العادية، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر آثارها من خلال التباعد الدال إحصائيا بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية في استخدام اللغة المقروءة و/ أو المسموعة، أو المجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبات تعلم هؤلاء الأطفال أو التلاميذ إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان أو القصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أو القصور الثقافي،أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة أو الاضطرابات النفسية الشديدة، ويتضمن مفهوم صعوبات التعلم

---

(University،1969(NWU، تعريف لجنة صعوبات التعلم ومجلس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (١٩٧١)-A Committee of The Division of Children with Learning Disabilities، (CES-DCLD) Disabilities Council for Exceptional Children،1971، التعريف الإجرائي لمكتب التربية الأمريكي (١٩٧٦)، الهيئة الاستشارية الوطنية للتلاميذ المعاقين (١٩٧٧) National Advisory Committee of Handicap Children 1977،(NACHC)، التابع لمكتب التربية الأمريكي، و الصادر على المستوى الفيدرالي بالقانون ٩٤/ ١٤٢ في ٢٩ نوفمبر،والتعريف الصادر بالقانون العام رقم ١٠١/ ٤٧٦ سنة (١٩٩٠) تحت عنوان تعليم الأفراد ذوي صعوبات التعلم (Individual with Learning Disabilities Act(IDEA، وهو ذاته المفهوم الذي يعد جزء أو مكونا من القانون العام ١٠٥/ ١٧ لسنة (١٩٩٧)المعدل Amendments للتعريف الصادر بالقانون (١٠١/ ٤٧٦)، وتعريف ذات الهيئة الصادر في (٢٩ ديسمبر (٢٠٠٤) في تعريف The Individual of Learning Disabilities Act ILDA بالقانون ١٠٨-٤٤٦، وتعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨١) National Joint Committee for Learning Disabilities (NJCLD)1988، مجلس الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم (١٩٨٦) The Learning Disabilities Association of America،1986(LDA)،مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (١٩٨٧) (Interagency Committee of Learning Disabilities،1988(ICLD ، مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم(١٩٨٨) National Joint Committee for Learning Disabilities.1988(NJCLD)، وتعريف ذات الرابطة(١٩٩٠).

حالات الديسلكسيا (صعوبات القراءة)، والديسكلكوليا (صعوبات الحساب)، والديسقرافيا (الحبسة)، ولا يتضمن مفهوم صعوبات التعلم حالات ذوى مشكلات التعلم، ولا المتأخرين دراسيا، ولا بطيئى التعلم، ولا المعاقين عقليا" (السيد عبد الحميد سليمان،٢٠٠٢، ٢٠٠٧، ٢٠١٠).

**ثالثًا: مكونات مفهوم سليمان(٢٠١١)(*):**

إننا طبقا لمفهوم سليمان(٢٠١١) نجد العديد من المفاهيم الأساسية التى يتضمنها التعريف، هذه المفاهيم هى:

**١ - مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم:**

هذا المفهوم من المفاهيم عميقة الدلالة فى مجال التدريب على انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم؛ لأنه من الدقة بمكان حيث يشير هذا المفهوم إلى:

أ - ليس كل منخفضى التحصيل ذوى صعوبات تعلم.

ب - ليس بالضرورة أن يكون ذوى صعوبات التعلم منخفضى التحصيل.

جـ - ذوى صعوبات التعلم قد يواجهون صعوبة فى مادة دون أخرى.

د - قد يعانى الطفل ذو الصعوبة فى التعلم من قصور فى عملية أو مهارة فرعية داخل مادة دراسية بعينها وليس فى كل المهارات المتطلبة لهذه المادة.

هـ - أداؤهم متغير من فترة إلى أخرى، فـ الطفل ذو صعوبة التعلم قد يتردد ما بين الانخفاض والارتفاع إذا ما تم تتبع ورصد مستواه فى فترة زمنية معينة، وهو ما يمكن أن نسميه بعدم اتساق الأداء.

و - ليس سبب الصعوبة الواحدة واحدا؛ أى أن صعوبة بعينها قد يكون لها أسباب مختلفة لدى الأفراد المختلفين.

ر - ما يصلح لعلاج صعوبة بعينها لدى طفل قد لا يصلح لعلاج نفس الصعوبة لدى طفل آخر.

---

(*) لا يعتمد المؤلف مفهوم المكون كمفهوم إحصائى أو ناتج من نواتج التحليل العاملى، ولكن يستخدمه كمفهوم وصفى أو دلالى للتحليل النظرى باعتبار ذلك من لوازم التأليف والتصنيف.

**٢ - مجموعة غير متجانسة من الأطفال أو التلاميذ داخل فصول الدراسة العادية:**

ترتبط هذه الخاصية بالخاصية المذكورة آنفا، ويزاد على ما تقدم أن فئة ذوى صعوبات التعلم لا تجمعهم خصائص موحدة؛ أى أن أعراض الصعوبة ونواحى القصور فى إطار صعوبة محددة ليس بالضرورة أن يتوحد أصحابها فى حزمة واحدة من الخصائص، إنما خاصية التبعثر فى هذه الخصائص.

**٣- ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط:** هذا المفهوم يعنى أن ذوى صعوبات التعلم لا يعانون من أى انخفاض فى نسبة الذكاء بما يجعلهم يقعون فى فئة بطيئى التعلم أو فئة المعاقين عقليا؛ حيث ينحرف ذكاء الأطفال بطيئى التعلم عن مدى الذكاء المتوسط بمقدار انحراف معيارى سالب، أما المعاقون عقليا فينحرف ذكاؤهم بمقدار انحرافين معياريين سالبين عن مدى الذكاء المتوسط.

وبصورة أكثر إجرائية حتى يفاد منها فى التدريب الميدانى هب أن لدينا مقياس ذكاء متوسط الأداء عليه للمجموعات المعيارية التى تم تقنين المقياس عليها (١٠٠) نقطة، والانحراف المعيارى(١٥)، ثم أردنا أن نحسب عليه مدى الذكاء المتوسط، فإن معنى هذا على المنحنى الاعتدالى هو تحركنا انحراف معيارى واحد مرة فى الاتجاه الموجب ومرة فى الاتجاه السالب، وهو ما يعنى أن مدى الذكاء المتوسط سوف يكون واقعا بين ١٠٠ ± ١٥؛ أى أن مدى الذكاء المتوسط سوف يكون منحصرا بين(٨٥ و١١٥) نقطة بينما سيكون ذكاء الأطفال بطيئو التعلم منحرفا بما يزيد عن انحراف معيارى واحد فى الاتجاه السالب، ويقل عن انحرافين معياريين سالبين؛ أى سيكون ذكاؤهم واقع بين ٨٤- ٧١ نقطة، أما المعاقين عقليا فسيكون مدى ذكاؤهم واقع فى مدى النقاط ٧٠ فأقل.

وعليه، فإن مقدار هذه النقاط ومداها سوف يختلف باختلاف متوسط الأداء على مقياس الذكاء، والانحراف المعيارى للأداء عليه، فهب أن متوسط الأداء على مقياس ما من مقاييس الذكاء هو(١٠٠) نقطة، والانحراف المعيارى(١٠) فإن معنى ذلك أن مدى الذكاء المتوسط سوف يكون واقعا بين ١٠٠ ± ١٠؛ أى أن مدى الذكاء المتوسط سوف يكون منحصرا بين(٩٠ و١١٠) نقطة بينما سيكون ذكاء

الأطفال بطيئو التعلم متحرفا بها يزيد عن انحراف معياري واحد في الاتجاه السالب، ويقل عن انحرافين معياريين سالبين؛ أي سيكون ذكاؤهم واقع بين ٨٩ - ٨١ نقطة، أما المعاقين عقليا فسيكون مدى ذكاؤهم واقع في مدى النقاط ٧٩ فأقل، وهكذا سوف تتغير هذه القيم في الحكم إذا ما تغير المتوسط والانحراف المعياري في كل مرة.

**٤- يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية:** مفهوم العمليات النفسية الأساسية يشير إلى العمليات الداخلية التي تكمن خلف أداء المهام الأكاديمية، وهذه العمليات الداخلية تختلف باختلاف المهمة الأكاديمية.

والاضطراب في هذه العمليات الداخلية إما أن يكون في صورة تأخر في نمو هذه العمليات عن مستوى أقران الطفل ذو الصعوبة في الذكاء والعمر الزمني ، أو عدم وجود اتساق في مستوى نضجها أو الخلل الوظيفي في أن تعبر عن نفسها كقابلية أو استعداد داخلي إلى قدرة تساويها أو تعبر عن مستواها الحقيقي، وكل هذه الصور للاضطراب يستدل عليه من خلال وجود حالة من التباعد الداخلي بين هذه العمليات في نموها أو في أدائها الوظيفي، وهو ذلك الذي يعبر عنه في مجال صعوبات التعلم بمحك التباعد الداخلي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه العمليات الذاكرة السمعية أو البصرية، والإدراك سواء كان بصريا أو سمعيا أيضا، والانتباه البصري أو السمعي،أو التكامل الحسي كالتكامل الحسي البصري- السمعي Visual-Auditory intersenseory integration، ربط الأحرف إلى مقابلاتها الصوتية المناسبة، والمهارات الحركية...إلخ.

ومن الأهمية التنوية هنا إلى أن هذه العمليات تختلف بأختلاف الصعوبة الأكاديمة، فالعمليات النفسية التي تكمن خلف صعوبة الحساب تختلف عن العمليات التي تكمن خلف صعوبة القراءة، وهذه وتلك تختلف عن العمليات التي تكمن خلف صعوبة الكتابه، وليس كما يشاع بأن العمليات النفسية تتحدد في الانتباه والإدراك والذاكرة لأنه لو كانت هذه العمليات تقف خلف أو تسبب أي نوع من الصعوبات المتقدمة لكان من البدهي أن يكون علاجها واحدًا، وهو ما لا

يستقيم والمنهج العلمي، ولعل ما يؤيده وجهة نظرنا أننا لو تأملنا صعوبة مثل صعوبة الحساب فإننا سوف نجد على سبيل المثال العديد من العمليات النفسية التي تكمن خلفها مثل النضج العضلي، والتآزر البصري، والإدراك الحركي، والتآزر البصري - الحركي، والاتجاهية، والإدراك البصري، والإدراك الفراغي، والذاكرة البصرية - المكانية، والتسلسل أو التعاقب، والمطابقة، وهكذا ، بينما إذا كان الأمر يتعلق بصعوبة القراءة فسوف نرى عمليات نفسية أخرى مثل: الادراك البصري، التشفير الجرافيمي ، والتشفير الفونيمي، والتوليف (الصوتي)، والتحليل الصوتي، وتجهيز القرار المعجمي... إلخ[1] .

٥- آثار الاضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية: آثار الاضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية تظهر من خلال القصور أو التباين في أداء ذوي الصعوبة في العديد من المهارات الأساسية المتضمنة في الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو في المهارات الأساسية والفرعية للفهم أو الحساب، وكذلك في المهارات الأساسية والمتطلبات اللازمة للأداء الأكاديمي في المجالات الدراسية الأخرى.

٦- التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع:

:Discrepancy between Actual and Expected Achievement

من المفاهيم الأساسية في تعريف سليمان (٢٠١١) مفهوم وجود تباعد دال إحصائي بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع.

إنه أحد المفاهيم التي يمكن الاستدلال عليها بصورة إجرائية وبأساليب متعددة- سيأتي ذكرها فيما بعد-إلا أن الأمر هنا يقتضي التنويه بأن هذا الانخفاض أو التباعد في التحصيل يختلف الباحثين في تقدير قيمته كمؤشر على الصعوبة، أي

(١) اكتفينا هنا بذكر عدد قليل من العمليات النفسية التي تكمن خلف صعوبات القراءة. وللمزيد راجع مؤلفاتنا" سيكولوجية اللغة والطفل" أو صعوبات فهم اللغة ماهيتها واستراتيجياتها وفي صعوبات التعلم النوعية الديسلكسيا رؤية نفس عصبية وهي منشورة بدار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية

يختلفون على قيمة هذا التباعد الدال إحصائيا كي يتوفر محك التباعد، هذا بالإضافة إلى جانب جود أكثر من طريقة لتقدير هذا المحك أو هذا التباعد قد تختلف فيما بينها.

**٧- من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي:**

يتعاظم ذكر هذا المفهوم كسبب محتمل للصعوبة في مفاهيم صعوبات التعلم وفي التراث النفسي الخاص بالمجال، وبرغم أن المؤلف متأكد- من خلال مسحه وتحليله للجانبين المتقدمين -- من أن الخلل الوظيفي أو التأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي(Central Nervous system(CNS بما يتضمنه من مخ Brain وحبل شوكيSpinal Cord، وما يرتبط بهما من خلايا عصبيةNeurons، ونواقل عصبية من الأسباب الرئيسة لصعوبات التعلم، إلا أن المؤلف وضعها في صورة الاحتمال لاستثارة البحث في هذه المنطقة والوقوف على الرصد والتحليل المناسبين لذلك.

**٨-لا ترجع صعوبات التعلم إلى(*):**

أ- وجود إعاقات حسية.

ب- وجود إعاقة بدنية.

ج-لا ترجع صعوبات التعلم إلى الحرمان أو القصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أو القصور الثقافي،أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم.

د- لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة.

هـ- لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة.

**٩- يتضمن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم حالات:** الديسلكسيا، والديسكلكوليا، والديسفازيا.

---

(*) للوقوف على ماهية وشرح وتفصيل ذلك راجع كتابنا تشخيص صعوبات التعلم (٢٠١٠)، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

فى النهاية وبعد التحليل المتقدم، والمفاهيم المستخلصة من تعريف سليمان (٢٠١١)، والوارد ذكرها بعاليه اعتمد سليمان ـ كما سبق وذكرنا ـ المكونات التى توضع فى تعريفه على نسبة شيوع قدرها ٥٥٪ فأكثر-بعد أخذ رأى عدد من الخبراء-، وفى ضوء ذلك تم التوصل للمكونات التالية باعتبارها محكات لانتقاء ذوى صعوبات التعلم( السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٢-٢٠١١):

١-القدرة العقلية المتوسطة أو فوق المتوسطة.

٢- وجود تباعد دال إحصائى بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع.

٣- التباعد الداخلى.

٤- الاستبعاد: أى استبعاد فئة التلاميذ الذين لا يحققون مستوى من التحصيل يتناسب وما يمتلكونه من قدرة عقلية من أن يكونوا من ذوى صعوبات التعلم، كفئة التلاميذ الذين يعانون من الإعاقات: الحسية (بصرية أو سمعية)، أو البدنية، أو نقص الفرصة للتعلم، أو الحرمان الأسري، أو الاقتصادى، أو الثقافى أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة.

وتأسيسا على ما تقدم فإنه عند التدريب العمل على انتقاء ذوى صعوبات التعلم يجب التأكد من المحكات أو المكونات السابق ذكرها باعتبارها المحكات الأساسية التى تحدد ذوى صعوبات التعلم، وعليه فإن لكل مكون من المكونات السابقة أداة أو مقياسا أو أكثر للتأكد من توفره لمن سيتم انتقائهم ليكونوا ضمن عينة صعوبات التعلم، وبصورة أخرى سيكونوا مستوفون لمحكات الجدارة للانضمام إلى برامج صعوبات التعلم، وهذا ما سوف نتناوله فى نموذج سليمان التشخيصى العلاجى (٢٠١١)؛ حيث سنحدد عمليا الأدوات والإجراءات والنتائج، تمهيدًا لبدء مرحلة التشخيص والتى ينصب هدفها فى تحديد سبب القصور المستدق الذى يكمن خلف الصعوبة، وصياغة الفرض التشخيصى بصورة محددة وإجرائية تمهيدا للعلاج، فإلى الفصل التالى لنرى ذلك.

# الفصل الثالث

# التدريب العملي
# على انتقاء ذوي صعوبات التعلم
# في ضوء نموذج (سليمان،٢٠١١)

مقدمة

أولاً : نموذج سليمان التشخيصي العلاجي ( ٢٠١١ )

ثانيًا : مكونات نموذج سليمان ( ٢٠١١ )

**مقدمة:**

توصلنا فيما مضى من هذا الكتاب إلى أن مفاهيم صعوبات التعلم تختلف وبعضها البعض فيما تتضمنه من خصائص تصف ذوى صعوبات التعلم وتمثل العمد الأساس لتعرفهم وانتقائهم.

ومادام الأمر كذلك فما من شك سوف تختلف محكات انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم من تعريف إلى تعريف، وهذا ما حاولنا أن نؤكد عليه بعد استخلاصه فى الفصل الثانى من هذا الكتاب.

ولما كان هذا الإلف الطبيعى لانتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم، لذا فإننا قمنا بالتوصل إلى مفهوم لنا سنة(٢٠٠٢)، أجريت عليه تعديلات حتى خرج تعريفًا جديدًا (٢٠١١)، وعرضنا على عجالة لأهم ما يتضمنه تعريف سليمان (٢٠١١) لمفاهيم، ثم توصلنا من خلاله لأهم المكونات التى تمثل خصائص ذوى صعوبات التعلم ويمكن الاعتماد عليها فى التدريب على انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم داخل الفصول الدراسية العادية، هذه المحكات المتذكرة هي:

١ -القدرة العقلية المتوسطة أو فوق المتوسطة IQ average or up average.

٢- وجود تباعد دال إحصائى بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع Significant discrepancy between actual achievement and expected achievement(External Discrepancy).

٣- التباعد الداخليInternal Discrepancy.

٤- الاستبعاد Exclusion.

ولما كان التدريب العمل يتطلب اختيارا لنوع محدد من الصعوبة يتم من خلالها شرح وتطبيق للمحكات والخصائص السابق استخلاصها؛ لذا فقد وقع اختيارنا هنا على صعوبة القراءة لتجعلها موطنا للصعوبة ومحلا للتدريب، وقد أوردنا فيها مضى لماذا اختيارنا للقراءة، وعليه لا داعى هنا لتبرير اختيارنا، لكن قد يستدعى المقام إعادة ذكر ماهية صعوبة القراءة.

وعليه، يمكننا القول:

لما كان الفرع تصور الأصل فإن صعوبات القراءة Reading Disabilities يمكن النظر إليها على أنها واحدة من أهم الصعوبات الخاصة فى التعلم تتعلق بتحصيل هؤلاء فى القراءة، حيث يعد تحصيلهم فى هذا الجانب منخفضا بصورة دالة إحصائيا عن التحصيل المتوقع لهم وذلك فى ضوء ما يمتلكونه من ذكاء، وعمرهم الزمنى، والفرصة المتاحة للدراسة، وعدد السنوات التى أمضوها فى المدرسة،وأن هذا الانخفاض فى التحصيل لا يرجع لأسباب الإعاقة الحسية أو البدنية، أو للاضطرابات الانفعالية الشديدة. ومثل هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات فى مجال أو أكثر من مجالات القراءة، منها على سبيل المثال: الفهم، والقدرة على الترميز، ومجالات أخرى.

وفى ضوء ما تقدم يمكننا القول بأن المحكات الأساس لتعرف ذوى صعوبات التعلم وانتقائهم حتى يتم تدريب الطلاب عليها، تتمثل فى:

١--الذكاءIntelligence: أى يجب أن يكون ذكاء ذوى صعوبات التعلم لا يقل عن الذكاء المتوسط؛ أى أنهم لا يعانون من انخفاض نسبة الذكاء.

٢- التباعد الخارجيExternal Discrepancy: وهو مفهوم يشير إلى الانحراف

أو الفجوة بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع في ضوء نسبة الذكاء والعمر الزمني وعدد السنوات التي قضاها التلميذ في المدرسة.

ويتحقق وجود التباعد إذا كان التحصيل المتوقع يزيد عن التحصيل الفعلي بصورة دالة إحصائيا، علما بأن هذا التباعد يختلف باختلاف المرحلة العمرية؛ حيث يتزايد بزيادة العمر الزمني لمن يتم التعرف عليهم، وذلك من خلال استخدام معادلات التباعد أو الأساليب الإحصائية التي يعتد بها في هذا المجال.

٣- التباعد الداخلي Internal Discrepancy: وهو مفهوم يشير إلى الانحراف أو الفجوة بين القدرات أو العمليات النفسية الداخلية التي تكمن خلف الأداء الأكاديمي، وهذه العمليات الداخلية تختلف باختلاف نوع ومحتوى الصعوبة الأكاديمية، وليس كما يشاع من أن هذه العمليات الداخلية تتمثل في الانتباه والإدراك والذاكرة، لأنه لو كان هذا القول صحيحا لكانت أسباب الصعوبات الأكاديمية المختلفة واحدة، أي القصور في الانتباه والإدراك والذاكرة، ولكان علاجها أي علاج هذه الصعوبات الأكاديمية المختلفة يتم ببرنامج واحد لا غير، وهذه واحدة من أبشع الاعتقادات الخاطئة في المجال، وهو ما سوف نتناوله بالتفصيل عند إصدار الجزء الثاني من مجموعة كتب التدريب العملي، وهو الجزء الذي سينصب هدفه على كيفية تشخيص صعوبات القراءة بعد أن يتم التدريب العملي في هذا الكتاب على كيفية انتقائهم وتعرفهم.

وعلى أية حال، يتحقق وجود التباعد الداخلي إذا كان الانحراف بين القدرات أو العمليات الداخلية انحراف دال إحصائيا لدى الطفل، أو عدم الاتساق في نمو هذه القدرات أو العمليات لديه، أو انخفاض مستوى نمو واحدة أو أكثر من هذه القدرات أو العمليات الداخلية عن أقرانه من ذوي العمر الزمني ونسبة الذكاء، أو القصور في كفاءتها وظيفيا إذا ما قورنت لدى الطفل ذو الصعوبة في التعلم بمن في مستوى ذكاؤه و/ أو عمره الزمني أيضا.

ونود الإحاطة بأن هذا المحك تختلف على تحققه عند انتقاء ذوى صعوبات التعلم، وتوفر محكات الجدارة للانضمام ضمن برامج ذوى صعوبات التعلم، إلا أننا أوردناه هنا لأنه ناتج تحليلنا لمفاهيم صعوبات التعلم، كما أنه ضمن مكونات مفهوم سليمان(٢٠١١)، كما أن بعض الدراسات الأجنبية تأخذ به عند انتقائها لذوى صعوبات التعلم وتعرفهم.

٤- الاستبعادExclusion: الاستبعاد من المحكات الأساس التى لا يمكن تجاهلها عند انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم.

وهذا المحك أو المفهوم فى مجال صعوبات التعلم يشير إلى الطفل لا يعتبر من ذوى صعوبات التعلم إذا كان التباعد لديه سواء كان خارجيا أو داخليا ناتج عن: وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان البيئى سواء كان ذلك يتمثل فى الحرمان الثقافى، أو الاقتصادى، أو نقص الفرصة للتعلم، أو للمشكلات الأسرية الحادة، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة"( السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠١٠).

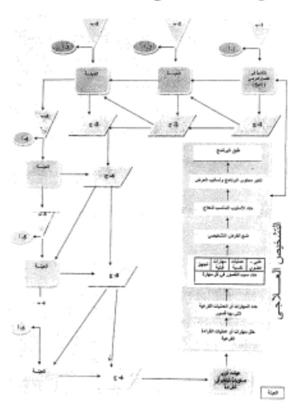
**أولا: نموذج سليمان التشخيصى العلاجي( ٢٠١١ )(*):**

المحكات السابق ذكرها تتطلب مجموعة من الأدوات والإجراءات التى يوضحها نموذج المؤلف، وهو النموذج المسمى بنموذج سليمان(٢٠١١) التشخيصى العلاجي، والذى يتضمن مكونات واختبارات وإجراءات ونواتج يستلهمها هذا الشكل:

---

(*) يوجد نوعان من النماذج العلمية أحدهما ينتج من التحليلات الإحصائية باستخدام أسلوب تحليل المسارLaseral اعتمادا على نتائج عدد من الاختبارات النفسية التى تدور حول فكرة النموذج، وأخرى تنتج من التحليل النظرى للتراث، ومن زاوية أخرى هناك من يرى بأن النماذج تنقسم إلى نماذج سببية، ونماذج تحليلية وصفية، وينتمى نموذج سليمان (٢٠١١) إلى النماذج التحليلية الوصفية التى نتجت من تحليل المحتوى الخاص بفكرة النموذج المركزية وكذلك من تحليل التراث النظرى السائد.

(يوضع هنا الشكل المعقد يليه المفاتيح)




نموذج سليمان التشخيصي العلاجي (٢٠١١).

ويلحق بهذا النموذج مفاتيح توضح اختبارات وإجراءات ونواتج هذا النموذج يوضحها الشكل الآتي:

يوضح الشكل مفاتيح نموذج سليمان التشخيصي العلاجي(٢٠١١).

وفيما يلي تبيان وشرح لمكونات هذا النموذج:

**أولا:مكونات نموذج سليمان (٢٠١١) Solima's:**

بالنظر إلى الشكل السابق يمكننا القول بأن نموذج سليمان (٢٠١١) التشخيصي العلاجي يمكن أن يتضمن ثلاثة مكونات رئيسة تتمثل في:

١ - الانتقاء والتعرفIdentification.

٢ - التشخيصDiagnosis.

٣- العلاجRemediation.

كما يتضمن مجموعة من الأدوات والإجراءات التي تقيس هذه المكونات لتكون المخرجات جراء ذلك مجموعة من النواتج حتى يتم التدريب العملي للطلاب في ضوئها.

وفيما يلي توضيح لمكونات وأدوات وإجراءات ونواتج هذا النموذج:

**١ - الانتقاء والتعرفIdentification:**

بالنظر إلى الرسم التخطيطي الذي يمثل المكونات الرئيسة للنموذج نجد أنه يتكون من مجموعة من المكونات الفرعية التي تمتد من(١) إلى (٦) هذه المكونات نجدها تتضمن مجموعة من الأشكال الفرعية المتضمنة داخل هذه المكونات الكبيرة التي تمتد من (١) إلى (٦) ؛ حيث تمثل المثلثات الأداة التي يتم تطبيقها على عينة الأطفال داخل فصولهم الدراسية العادية، بينما تمثل الإشكال البيضاوية الصغرى الإجراء الذي يتم إتباعه، أما المربعات التي توجد أسفل المثلث فتشير العينة المستهدفة بتطبيق الأداء أو اتخاذ الإجراء التقييمي أو الانتقائي عليها، أما شبه المنحرف فيمثل العينة الناتجة بعد تطبيق الأداة أو الإجراء، وعليه فهذا المكون يتكون من (٦) مثلثات تمثل (٦) أدوات أو إجراءات، و(٦) إشكال بيضاوية صغيرة تعبر عن أسماء العمليات التي تعبر عن الستة أدوات أو الستة إجراءات

المصاحبة للمثلثات، يصاحبها في نفس الوقت ستة مربعات تمثل العينة المستخلصة أو الناتجة من تطبيق الأداء أو الإجراء عند الانتقاء أو الفرز، وهذه المربعات التي تمثل العينة تبدأ بالمربع الموجود أعلى يمين النموذج، وهى العينة الأولية، بينما المربع الموجود يمين أسفل النموذج يمثل عينة صعوبات التعلم في القراءة المستخلصة من العينة الأولية بعد تمام تطبيق الأدوات والإجراءات الخاصة بالانتقاء والفرز، وهى الأدوات والإجراءات التي سيتم بيانها شرحا وتحليلا.

٢- التشخيص Diagnosis:

مكون التشخيص في هذا النموذج يمثله المستطيلات الأربعة التي تبدأ من أسفل والمتمثلة في المستطيل الكبير الموجود أقصى اليمين، هذه المستطيلات تتمثل في:

أ-تحليل مهارات أو عمليات القراءة الفرعية.

ب-تحديد المهارات أو العمليات الفرعية التي بها قصور.

ج- تحديد سبب القصور في كل مهارة أو عملية، ويتمثل هذا المكون في النموذج بالمستطيل المكون من خمسة أجزاء تتمثل في مستطيل مكتوب فيه" حدد سبب القصور في كل مهارة"، وأربعة مربعات تتضمن أهم الأسباب الرئيسة التي يمكن البحث فيها، وهى الأسباب المتمثلة في الأسباب الطبية- العضوية، والأسباب الخاصة بالعمليات النفسية، والأسباب المرتبطة بالمهارات القبلية، وأسباب التجهيز، وجملة هذا المكون يوضحه الرسم أدناه:

| | | | |
|---|---|---|---|
| طبي –عضوى | عمليات نفسية | مهارات قبلية | تجهيز |
| حدد سبب القصور في كل مهارة | | | |

**شكل( ) يوضح مكون الأسباب في النموذج التشخيصي العلاجي.**

د- وضع **الفرض التشخيصي**، ويتمثل في النموذج في المستطيل الذى يعلو مستطيل الأسباب التي تم الحديث عنه آنفا.

٣-العلاج Remediation:

يتمثل مكون العلاج فى الشكل الموضح للنموذج فى المستطيلات الثلاثة العليا المتضمنة فى المستطيل الكبير الموجود أقصى يمين الرسم التوضيحى للنموذج، وهذه المستطيلات تتمثل فى: أ- تحديد الأسلوب المناسب للعلاج. ب- اختيار محتوى البرنامج وأسلوب العرض. ج- تطبيق البرنامج.

وفيما يلى بيان موجز لما يتضمنه النموذج من إجراءات وعمليات ونواتج:

١ - الانتقاء والتعرف Identification:

استلهاما من نموذج التشخيص العلاجى يمكننا القول بأن مرحلة انتقاء وتعرف ذوى صعوبات التعلم تتكون من ست خطوات متتابعة تتضمن ستة إجراءات، وستة عمليات، وستة نتائج يمكن تبيانها فيما يلى:

١ - تمثل الخطوة (١-ب) الخطوة الأولى فى انتقاء وتعرف ذوى صعوبات التعلم داخل الفصل الدراسى العادي، ففى هذه الخطوة يقوم القائم على عملية الانتقاء والفرز أو تعرف ذوى صعوبات التعلم على تطبيق اختبار ذكاء جمعى مناسب للعمر الزمنى للتلاميذ الموجودين داخل الفصل الدراسي، وذلك بهدف التعرف السريع بصفة أولية على من يتوقع أن يكونوا من ذوى الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، وهو ما تمثله العملية (١-أ) كما يظهر فى الشكل البيضاوى.

واللجوء إلى هذا الإجراء برغم استخدام مقياس ذكاء فردى فيما بعد، كمقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل، هو تخفيف عبء تطبيق المقياس الأخير على عينة موسعة؛ حيث أنه بتطبيق مقياس ذكاء جمعى سوف يتم استبعاد حالات التلاميذ الذين يتخفض ذكاؤهم عن المتوسط، وبذا يكون هذا الإجراء قد ساهم فى تقليل حجم العينة الأولية التى يتم الانتقاء من خلالها، وعلى ذلك سوف يكون الناتج النهائى لهذا الإجراء هو تحديد العينة الأولية التى يتوفر فيها شرط الذكاء المتوسط وفوق المتوسط لكل تلميذ من التلاميذ الذين تم عليهم تطبيق هذا الإجراء، وهو الناتج الذى يمثله شبه المنحرف(١-ج) وذلك كما يظهر أدناه، ويتضمنه النموذج.

٢- بعد ذلك يرى واضع النموذج أن يتم تقديم محك الاستبعاد على بقية محكات الانتقاء والفرز أو تعرف ذوى صعوبات التعلم، لأن تقديم هذا المحك سوف يقلل حجم العينة المتبقية التى سيتم تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل عليها، ومن ثم يتم تقليل الجهد والوقت المبذول لتطبيق مقياس فردى يستغرق وقتا كبيرا عند تطبيقه للحكم النهائى على ذوى الذكاء المتوسط، أو فوق المتوسط، أو حتى عند استخدام المقياس الأخير لتقدير التباعد الداخلى باستخدام أى نموذج من نماذج تقدير التباعد الداخلى إذا أراد القائم على الانتقاء والفرز تفعيله فى الحكم.

وهذا الإجراء يمثله المثلث(٢-ب)، وتكون العملية المقصودة هنا هو استبعاد أى تلميذ من العينة السابقة توجد لديه أى ناحية من نواحى الإعاقة البصرية أو السمعية أو الجسمية، وأيضا استبعاد أى تلميذ يعانى حالة من حالات القصور أو الحرمان الثقافى أو الاقتصادى أو نقص الفرصة للتعلم أو المشكلات الأسرية الحادة، ومثل هذا الإجراء يمثله المثلث (٢-ب)، والعينة الناتجة يمثلها شبه المنحرف(٢-ج).

واستمرارا فى استيفاء محك الاستبعاد فإنه يتم استبعاد التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات انفعالية شديدة، وعليه فإن القائم على عملية انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم سوف يقوم بالإجراء الذى يمثله المثلث(٣-ب)؛ حيث فى هذا الإجراء سوف يتم اختيار يستهدف تطبيقه تعرف من يعانون من اضطرابا انفعالى شديد، وعادة ما تلجأ الدراسات الأجنبية إلى مجموعة من الإجراءات فى هذا الإطار منها استجلاء رأى الأطباء النفسيين و/ أو استخدام اختبار بندر جشطالت- البصرى الحركي.

وهنا سوف تكون العملية التى تعبر عن ذلك هى العملية التى يمثلها الشكل البيضاوى(٣-أ).

إننا عند تطبيق محك الاستبعاد سوف يجد القائم على التطبيق أنه سوف يعتمد على مجموعة كبيرة من المعلومات، ومجموعة كثيرة من الأشخاص و الاختبارات

للتحقق من توفر أي حالة من حالات الاستبعاد، وهنا ينصح واضع النموذج بأن تؤخر الإجراءات التي تحتاج إلى تطبيق اختبارات فردية للاستبعاد، وأن يقدم على ذلك كافة الإجراءات والاختبارات الجمعية، تقليلا للجهد والوقت المبذول للتحقق من الاستبعاد، فعلى سبيل المثال لو أن القائم على عملية الانتقاء والفرز سوف يقوم باستخدام اختبار بندر جشطالت البصري- الحركي لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات انفعالية شديدة، فإنه ينصح تفعيلا لما تقدم أن يؤخر هذا الإجراء إلى آخر عملية في عملية الاستبعاد؛ وذلك لأنه اختبار يطبق فرديا، وعليه فإنه يحتاج لجهد أكبر من أي إجراء جمعي يتم استخدامه للتحقق من محك الاستبعاد، والذي يمثل أحد المحكات المركبة في عملية انتقاء أو تعرف ذوي صعوبات التعلم.

وهنا نشير إلى أن العملية التي تعبر عن هذا الإجراء يمثله الشكل البيضاوي (٣-أ)، أما العينة الناتجة بعد تمام تطبيق كامل إجراءات وأدوات هذا المحك سوف ينتج العينة التي يمثلها شبه المنحرف(٣-ج)، وهذه العينة سوف يكون من خصائص أفرادها أن أي تلميذ فيها ذكاؤه متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعاني أي إعاقة أو قصور في أي جانب من الجوانب التي تم ذكرها آنفا.

٤- على القائم بعملية انتقاء ذوي صعوبات التعلم وتعرفهم أن يحدد المادة الدراسية التي يعاني فيها التلاميذ من صعوبات تعلم، فإذا كنا نود التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم في القراءة فإن الأمر يستدعي تطبيق اختبار في القراءة، وهو ما يمثله الإجراء (٤-ب) وهنا يوجد احتمالان، إما أن يكون اختبار القراءة الذي سيتم تطبيقه مرجع إلى محك، وإما أن يكون مرجع إلى معيار، وعلى أي من هذين الاختبارين سوف تكون العملية المقصودة هنا هي تحديد مستوى العينة الناتجة من الإجراء السابق في القراءة؛ وهي العملية التي تظهر في النموذج من خلال الشكل البيضاوي(٤-أ)، وليصبح الناتج النهائي لهذه العملية والذي يمثله شبه المنحرف(٤-ج) عينة التلاميذ ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانون

من أى قصور أو إعاقة من نواحى القصور أو الإعاقات التى سبق ذكرها، ومستوى كل تلميذ فى القراءة.

٥- فإذا كان اختبار القراءة مرجع لمحك فإن الأمر يستدعى العمل على المتوسط أو الارباعيات وفى هذا الإطار توجد الكثير من الانتقادات، أما إذا كان اختبار القراءة مرجع لمعيار فإن ذلك سوف يسهل على القائم على عملية انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم بإستخدام أى معادلة من معادلات حساب التباعد(*).

ولحساب التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع بعد الرجوع إلى الشروط العلمية لمقدار التباعد الذى يعتد به طبقا للعمر الزمنى يمكن استخدام معادلة حساب التباعد المناسبة، وهى كثيرة، ولكل معادلة ما يدور حولها من الانتقادات والملاحظات العلمية، وسوف نقوم فى البرنامج التدريبى بالتدريب على إحداهما، وهذا الإجراء هو الذى يتمثل فى النموذج بالمثلث(٥-ب)، لتكون العملية المقصودة من وراء هذا الإجراء هو تحديد التلاميذ الذين يعانون من تباعد بين تحصيلهم الفعلى وتحصيلهم المتوقع، وهى العملية التى يمثلها الشكل البيضاوى(٥-أ)، لتكون النتيجة والمتمثلة فى النموذج بشبه المنحرف(٥-ج) هى عينة من التلاميذ تتسم بالخصائص التالية:

أ- ذكاء متوسط أو فوق المتوسط.

ب- لا يعانون من أية إعاقة أو قصور أو اضطراب انفعالى.

ج- يعانون من تباعد بين تحصيلهم الفعلى والمتوقع.

٦- بعد ذلك يقوم الباحث بتطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل على العينة الناتجة من الإجراء السابق وذلك بعد أن تضاءل حجمها إلى حد كبير، الأمر الذى يوفر عليه الكثير من الوقت والجهد.

---

(*) للوقوف على هذه المعادلات راجع كتابنا " تشخيص صعوبات التعلم-٢٠١٠" المنشور بدار الفكر العربى، ٩٤ شارع عباس العقاد، مدينة نصر، القاهرة، جهورية مصر العربية.

وتطبيق مقياس وكسلر في هذه الحالة يتمثل في النموذج بالمثلث(٦-ب)، ويهدف الباحث من تطبيقه لتحقيق هدفين أولهما التحقق من أن هؤلاء التلاميذ من ذوى الذكاء المتوسط وفوق المتوسط بالفعل، وهو ما يمثل إجراء ثانيا مؤكدا للإجراء الذى تم في الخطوة الاستهلالية لعملية الانتقاء والذى كان يهدف إلى المسح السريع، أما الهدف الثانى من وراء تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل هو استخدام الأداء على الاختبارات الفرعية في المقياس للتحقق من وجود محك التباعد الداخلى لدى كل تلميذ من تلاميذ العينة السابقة، وعليه فإن العملية المستهدفة هنا هى التحقق من شرط التباعد الداخلى، وهى العملية التى تتمثل في النموذج بالشكل البيضاوي(٦-أ)، ومن ثم تكون العينة الناتجة هى عينة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم النهائية والتى يمثلها شبه المنحرف(٦-ج) الموجود أقصى يسار النموذج من أسفل، وهذه العينة تتصف بالخصائص التالية:

أ- ذكاء متوسط أو فوق المتوسط.

ب- لا يعانون من أية إعاقة أو قصور أو اضطراب انفعالى.

ج- يعانون من تباعد بين تحصيلهم الفعلى والمتوقع.

د- يوجد لديهم تباعد داخلى.

٢- التشخيص Diagnosis:

بعد أن تم التوصل إلى العينة النهائية لذوى صعوبات التعلم تبدأ مرحلة التشخيص؛ حيث يتم في هذه العملية تحديد المهارات أو العمليات الفرعية التى يقع فيها القصور في عملية القراءة والأسباب التى تكمن خلف هذا القصور.

ونظرا لأن أسباب الصعوبة تعد من الكثرة بمكان لذا فإن الأمر قد يستدعى من القائم على عملية التشخيص البحث في مجموعة من الأسباب العضوية أو العصبية تحديدا، الأمر الذى يتطلب من القائم على هذه العملية أن يكون موسوعيا وشموليا في علمه وخبرته بمجال صعوبات التعلم وأسبابها، فهو هنا مثلا قد يضطر لقراءة

تقارير الأشعة، أو التحاليل الطبية لتحديد سبب الصعوبة، ففى إطار قراءة تقارير الأشعة الطبية كأشعة رسام المخ الكهربائي(*) Electroencephalograph (EEG)، أو أشعة الانبعاث البوزيترونى Positron Emission Tomography(PET)، أو أشعة الرنين المغناطيسى الوظيفي،Functional Magnetic Resonance Imagine(FMRI) ، ومثل هذه القراءات وتفعيل المستبطن من فهمها، أو حتى الخلاصات النهائية لقراءة نتائج مثل هذه الأدوات التشخيصية تتطلب من القائم على عملية لتشخيص الوقوف على علاقة الخلل كما تم تصويره بالوسائل التشخيصية السابقة أو إحداها بالصعوبة فى التعلم، كما يجب أن يكون على علم ودراية طبية مثلا بالمنطقة الدماغية المصابة بالعطب أو التلف ودورها فى عملية التعلم والصعوبة التى يمكن أن تقع فى هذه العملية، فهو مثلا يجب أن يعرف المسار العصبى للكلام فى دماغ المستمع كى يحدد مثلا سبب صعوبة الإدراك السمعي، أو سبب صعوبة فهم الكلام، كما يجب أيضا على سبيل المثال أن يعرف المسار العصبى للكلمة المقروءة فى دماغ القاريء، وأن يعرف الدور الذى تؤديه كل منطقة فى هذا المسار فى عملية إدراك الكلام المقروء أو فهمه، حيث من المعروف أن التلف فى منطقة القشرة البصرية ينتج عنه صعوبة فى التعلم غير التلف الذى ينتج عنه إذا ما كان فى التلافيف الزاوية Gyrus ، والأمر كذلك إذا ما كان التلف يقع فى غير هذا النوع من التلافيف.

كما أن التلف فى منطقة فيرنك يسبب صعوبة تختلف عنه إذا ما وقع التلف فى منطقة مقدمة الحركةPre motor Zone، أو منطقة بروكا، وهكذا الحال إذا ما كان التلف فى الجسم الجاسي، أو فى فص فرس البحر Hippocampus، أو أو فى منطقة الحركةMotor Zone؛ حيث أن التلف فى كل منطقة من المناطق السابقة وغيرها ينتج عنه صعوبة تختلف عن الأخرى، وهو ما يترتب عليه نوع مختلف من الفروض

(*) سوف يتم إعطاء فكرة عن هذه الأدوات التشخيصية فى كتاب التدريب العمل على تشخيص الصعوبة فى القراءة ولا سيما أداة POT، والفكرة العلمية التى تقوم عليها هذه الأداة فى التشخيص، وكيف يمكن قراءة نتائجها إذا واجه المتخصص فى الصعوبة تقرير طبى أو فحص مرافق للحالة التى يتم عرضها عليه متضمنا نتائج هذه الأداة- إن شاء الله سبحانه وتعالى.

التشخيصية، ونوع مختلف من العلاج سواء كان هذا العلاج طبيا يتم على يد طبيب متخصص، أو علاج تعليمي ونفسي يتم على يد خبير صعوبات التعلم.

فضلا عن أن بحث مجموعة الأسباب في هذا الإطار تتضمن معرفة واسعة بطبيعة النواقل العصبية، وأثر الخلل في وظيفتها على عملية التعلم والصعوبة التي يمكن أن تحدث. فـ الكولين ستيريز Acetylcholine stares إذا لم يتم تكسيره بصورة مناسبة داخل الخلية العصبيةNeuron بصورة مناسبة سوف يترتب على ذلك خللا واضحا في عملية الإدراك البصري، ومن ثم سوف تكون هناك صعوبة تعلم ذات طبيعة خاصة تختلف عن غيرها إذا ما وقع الخلل العصبي في وظيفة الدوبامين Dopamine كناقل عصبي آخر، وهكذا نجد تنوعا وتباينا شديدا عند دراسة مثل هذا المكون الفرعي ضمن المكون الكبير الخاص بالأسباب العضوية- الطبية.

وزيادة على ما تقدم نجد أن الأمر لا يقف عند هذا الحد، ففي هذا المجال يتم بحث ظاهرة الانتباذ وطبيعة خلايا المخ، وطبيعة البناء التشريحي لهذا الجزء المهم من الجهاز العصبي المركزي(Central Nervous System(CNV.

كما أن القائم على عملية التشخيص قد لا يجد سببا يتعلق بأي من النواحي العضوية- الطبية، ومن ثم فإن عليه في هذه الحالة أن يبحث عن طبيعة وكفاءة العمليات النفسية لدى الطفل، أو أن يبحث في خصائص نموه من كافة النواحي والمجالات، أو أن يحاول جاهدا بحث طرق الطفل النوعية في معالجته وتجهيزه للمعلومات التي يتم تناولها، وهو الأمر الذي يستدعي من القائم على عملية التشخيص بحث العديد من العمليات الداخلية، بل وكفاءة ونوعية الاستراتيجيات التي يعتمد عليها الطفل في تعلمه.

٣ ـ الفرض التشخيصي Diagnostic Hypothesis:

إذا ليست قضية التشخيص كما أشار النموذج من السهولة والبساطة بمكان، بل هي عملية من التنوع والاتساع والشمول والخبرة والدربة والحنكة بمكان ولأن بها سوف يتم صياغة الفرض التشخيصي أو العبارة التشخيصية، وهي عبارة قصيرة ومحكمة تشير إلى سبب الصعوبة، وهي العبارة التي سوف يتحدد في ضوئها طبيعة

العلاج ونوعه، وحالما يكون الفرض التشخيصي صحيحا سوف يكون العلاج صحيحا إذا توفرت الشروط العلمية لمحتواه وأسلوب عرضه وتقديمه.

٤ - العلاج Remediation:

تمثل مرحلة العلاج المرحلة النهائية في هذا النموذج، وهذه المرحلة تعد من المراحل التي تبنى على ما يسبقها من مراحل.

ويضمن ما يحدد كفاءة هذه المرحلة دقة ما تم التوصل إليه في مرحلتي الانتقاء والتشخيص.

ولا ينكر متخصص في العلاج بأن نوع العلاج وطبيعته ومحتواه يتوقف على سبب الصعوبة وهو السبب المستخلص من مرحلة التشخيص.

ولذلك فإن نجاعة هذه المرحلة تتوقف على الكثير من العوامل منها:

أ- سعة مدارك وخبرة القائم على العلاج ومعرفته الواسعة بالمجال الطبي وكيفية العمل خلف الطبيب؛ لأن كل سبب طبي يستدعي نوعا محددا من الإجراءات والعلاجات الطبية والتي هي من اختصاص الطبيب، يليها الدور الذي يقوم به أخصائي صعوبات التعلم؛ حيث يعهد إليه تحديد محتوى ونوع وأسلوب عرض التدريبات العلاجية المعاونة للعلاج الطبي، لأن خبير الصعوبة سوف ينظر مثلا في تقرير الفحص الطبي ثم يحدد نوع الصعوبة في ضوء السبب الطبي المرفق،ومن المعروف بداهة أن محتوى ونوع وأسلوب العلاج يختلف باختلاف منطقة التلف أو الخلل في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ذو الصعوبة في التعلم.

ب- وعي وخبرة القائم على العلاج بأنواع البرامج العلاجية، وكيفية إجراء تكامل بينها، أو استخدام إحداها لأن البرامج العلاجية متنوعة إلى حد كبير، فهناك البرامج التعويضية، والبرامج النفسية، والبرامج العلاجية بما تتضمنه من أنواع وفنيات متعددة، وهناك أيضا برامج المناهج البديلة وبرامج المناهج المعدلة.

ج- وعي وخبرة القائم على العلاج بمعرفة كيفية الوقوف على تحسن الطفل أثناء

العلاج، بل ومتى يتوقف عن العلاج بعد تحديد محك الاستمرار أو الانتقال إلى نشاط علاجي آخر.

على أية حال، إن عملية العلاج ليست من البساطة بمكان، وهو ما سوف يتم التركيز عليه في مؤلفنا القادم إن شاء الله، وهو المؤلف الذي يخص العلاج فقط من كافة النواحي، آملين من الله سبحانه وتعالى أن يوفقنا لبلوغ هذا المرقى وتحقيق هذا المأرب إن كان في العمر بقية ﴿ وَلَا تَقُولَنَّ لِشَاْىْءٍ إِنِّي فَاعِلٌ ذَٰلِكَ غَدًا ﴿٢٣﴾ إِلَّا أَن يَشَاءَ اللَّهُ وَاذْكُر رَّبَّكَ إِذَا نَسِيتَ وَقُلْ عَسَىٰ أَن يَهْدِيَنِ رَبِّي لِأَقْرَبَ مِنْ هَٰذَا رَشَدًا ﴾ (الكهف ٢٣-٢٤).

## الفصل الرابع

# برنامج تدريبي
# لتنمية الوعي ببعض مهارات
# انتقاء ذوات صعوبات التعلم

## أهداف البرنامج

*الهدف الرئيسي*: يتمثل الهدف الرئيس للبرنامج في:

*-زيادة وعى المتدربات ببعض مهارات انتقاء الطالبات ذوات صعوبات تعلم القراءة.

*الأهداف الفرعية*: ينبثق من الهدف الرئيسى الأهداف الفرعية التالية:

ا- الوعى بمهارة حساب نسبة الذكاء.

ب- الوعى بمهارة التمييز الفارق بين ذوى صعوبات القراءة والفئات المشابهة.

ج- الوعى بمهارة استخدام المؤشرات النفسية فى التعرف على التلاميذ ذوى صعوبات القراءة.

د- الوعى بمهارة التشخيص التكاملى.

إستراتيجية التدريب: التعلم التعاونى مع النمذجة والمناقشة.

عدد الأنشطة التدريبية: (٣) أنشطة.

عدد الجلسات : (٨) جلسات.

زمن الجلسة: (٥٠) دقيقة.

المتدربات: المشرفات التربويات ومعلمات صعوبات التعلم

## النشاط التدريبي (الأول)
# الجلسة الأولى

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

الهـــدف: تنمية الوعي النظري بمهارة تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح(١٩٧٨).

الوسيلــة: نسخ من الاختبار

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطــة: التطبيق مع المدرب في مجموعات.

طريقة السير في التدريب:

١ – تقدم نسخة من الاختبار إلى كل متدربة.

٢-توضيح أهمية الالتزام بتعليمات الاختبار، والزمن المحدد للأداء عليها.

٣-يتم شرح فكرة الاختبار.

٤-توضيح كيفية الرد على تساؤلات المفحوصة.

٥- توضيح أهمية عدم الإيحاء بما يساعد أو يعوق وصول المفحوصة إلى الإجابة.

٦- الشرح التفصيلي للمتدربات على كيفية تدريب المفحوصة قبل البدء في الإجابة على الاختبار.

التقويـــم:

١- يتم اختيار عشرة متدربات عشوائياً ليقوم خمس منهن بالتطبيق على الخمس الأخريات.

٢- ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة١٠٠ ٪ من الأداء أثناء التجريب على التطبيق.

## محتوى الجلسة الأولى

# وطريقة السير فى التدريب

١ - جلوس المتدربات وهيئتهن:

* فى البداية يبدأ المدرب بالتأكد من جلوس المتدربات جلسة مريحة، وأن أمام كل متدربة منضدة مناسبة للكتابة.

* يتم توزيع نسخة من اختبار الذكاء المصور إعداد / أحمد زكى صالح(١٩٧٨) على كل متدربة.

* يقوم المدرب بذكر أن هذا الاختبار يعد أحد الاختبارات الجمعية التى يشيع استخدامها فى تقدير الذكاء فى البحوث العربية، وذلك لأنه اختبار يمكن تطبيقه على أكثر من تلميذة فى وقت واحد، ويبقى من المهم هو ألا تؤدى الكثرة فى التطبيق الجمعى إلى نقل التلميذات للإجابات من بعضهن البعض.

٢ - توضيح أهمية الالتزام بتعليمات الاختبار، والزمن المحدد للأداء عليها:

* فى اختبارات الذكاء من الحتمى الالتزام بتعليمات الاختبار،فلا تتبرعى بتقديم أى مساعدة لأى تلميذة من شأن هذه المساعدة أن توحى لها بالإجابة، أو أن تشتتها عن اختيار الإجابة الصحيحة؛ المهم أن يكون دورك حياديا.

* مدة تطبيق هذا الاختبار عشرة دقائق تحسب من وقت بدء التلميذة فى الاختبار من بين البدائل الخمسة الموجودة من صفحة (٣) حتى صفحة(١١).

٣- يتم شرح فكرة الأداء الاختبار:

* فكرة الأداء على هذا الاختبار هي: اختيار الصورة المختلفة من بين الخمس صورفى كل صف؛ بمعنى أن هناك أربعه أشياء مصورة تنتمى إلى فئة والصورة الخامسة تنتمى إلى فئة مختلفة، والمطلوب من التلميذة هو أن تؤشر على الصورة التى تمثل الشيء المختلف بأى علامة توضح أن هذا هو اختيارها.

٤- الشرح التفصيلى للمتدربات على كيفية تدريب التلميذة قبل البدء فى الإجابة على الاختبار:

* عند تدريبك للتلميذات عليك أولا أن تتأكدى من أنه لا يوجد تلميذة مريضة أو مجهدة أو ليست لديها رغبة فى الأداء على الاختبار، وكل من تنطق عليها مثل ما ذكر يمكنك ألا تعتدى بأدائها على الاختبار.

* تأكدى من أن كل التلميذات تجلسن جلسة مريحة،وأن ارتفاع المنضدة مناسب لطول التلميذة وجلستها.

* تأكدى من أن كل تلميذة بيدها قلم رصاص مزود بممحاة.

* سلمى كل تلميذة كراسة اختبار الذكاء، واطلبى منهن ألا يقمن بالإطلاع على الكراسة من الداخل.

* اطلبى من كل تلميذة أن تدون بياناتها على كل كراسة، وفى حالة عدم معرفة بعض التلميذات القيام بذلك قومى بإكمال البيانات لها أو علميها ذلك.

* بعد إتمام الخطوة السابقة اطلبى من التلميذات فتح كراسة الاختبار، ثم وضحى لهم كيفية الإجابة كما تعلمتى الآن، ولكن اجعل المناقشة مفتوحة لكل اختيار، ووضحى لماذا هذا الاختيار كان صحيحا، وفى حالة الخطأ اشرحى للتلميذة لماذا الاختيار كان خطأ.

* بعد ذلك ابدئى بتدريب التلميذات على الجزء الثانى من تدريبات الاختبار،وهو الجزء الموجود فى الصفحة رقم (٢)، ولكن اجعل التلميذات يقمن

بالأداء على هذا الجزء من التدريبات بصورة منفردة، ثم قولى لمن الإجابة الصحيحة،وفى ذات الوقت قولى لمن لم يكن اختيارها صحيحا أن تخبرك باختيارها حتى تناقشيها وتتحاورى معها حتى تقتنع بأن اختيارها كان خاطئا وأن تقتنع فى ذات الوقت بالاختيار الصحيح.

• بعد الانتهاء من القسمين الخاصين بالتدريب، وتأكدك من أن جميع التلميذات قد فهمن التعليمات، وكيفية الأداء على الاختبار، إطلبى من التلميذات الجلوس مسندات الظهر، وأن يتركن الأقلام أمامهن، ثم قولى لهن أنه سيكون أمامكن عشرة دقائق فقط للأداء على هذا الاختبار ؛ حيث ستجدي(٦٠) مجموعة من الصور وعليك أن تختارى صورة الشيء المختلف، ثم قولى لكل تلميذة :كونى سريعة، ولكن لا تؤثر السرعة على دقة اختيارك، وعندما تجدى أن هناك صعوبة فى اختيار صورة الشيء المختلف فى إحدى المجموعات لا تتوقفى بل، اتركيها واذهبى إلى المجموعة التى تليها، وكلما كان الاختيار صعبا فى أى مجموعة اتركيها وانتقل إلى التى تليها للاختيار من بينها وهكذا دائما، وعندما تصلين إلى المجموعة رقم(٦٠) ؛ أى المجموعة الأخيرة ووجدتى أن هناك فسحة من الوقت ارجعى بسرعة للمجموعات التى تركتيها وحاولى اختيار صورة الشيء المخالف ، وعندما تجدى للمرة الثانية أن هناك صعوبة فى الاختيار انتقل إلى المجموعات الأخرى المتروكة من المحاولة الأولى، وهكذا حتى ينتهى الوقت.

٥-توضيح كيفية الرد على تساؤلات التلميذات:

• عند استفسار أى تلميذة أثناء الأداء على الاختبار لا تعطيها أية معلومات من شأنها أن توحى لها بالاختيار الصحيح، أو أن تشتتها عن الاختيار الصحيح، بل يجب أن يكون ردك محايدا وفى نفس الوقت ليس محبطا. عليك فقط بأن تقولى لها ركزى، حاولى، دققى أو أى كلمات من هذا القبيل.

٦- جمع الاختبار بعد الانتهاء من الأداء عليها:

• لوحظ من خلال التطبيقات السابقة للاختبارات الجمعية و بضمنها هذا الاختبار أنه عندما يعلن الفاحص عن وقف الأداء على الاختبار لانتهاء الوقت،

لوحظ- استمرار بعض التلميذات فى الإجابة، وهو ما يمثل وقتا إضافيا غير مطلوب، كما لوحظ أن هناك بعض التلميذات يقمن بالنقل من بعضهن البعض، وهو ما يمثل تقديرا بالزيادة غير مطلوبة ؛ ولذلك عليك عند تطبيق الاختبار أن تقومى بما يلى :

* حث التلميذات على عدم الإجابة عند النداء بالانتهاء.

* حث التلميذات على عدم النقل من بعضهن البعض عند النداء بالانتهاء.

* لمزيد من تحقيق ما تقدم اصطحبى معك أثناء قياس الذكاء عدد مناسب من المساعدات مهمتهن منع حدوث ما تقدم ومساعدتك فى جمع الاختبارات بعد الانتهاء من الأداء.

## النشاط التدريبي الأول
# الجلسة الثانية

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

الهدف: تنمية الوعي العلمي بمهارة تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ من الاختبار.

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: قيام كل متدربة بالتطبيق على ثلاث متدربات بعد إعطاء كل متدربة سن افتراضي يقع في مدى العمر الزمني الصحيح المناسب للاختبار وهو من (٧) سنوات إلى (١٨) سنة.

طريقة السير في التدريب:

١- إحضار كل متدربة نسخة الاختبار المسلمة إليها في الجلسة السابقة.

٢- يتم تقسيم المتدربات في مجموعات صغيرة متفرقة داخل قاعة التدريب، تتكون كل مجموعة من أربع متدربات.

٣-تقوم كل مجموعة باختيار إحدى المتدربات لتقوم بعمل الفاحصة والثلاثة الباقيات يقمن بعمل المفحوصات.

٤- تقوم الفاحصة بالإيعاز إلى المتدربات الثلاث باختيار عمر زمني يقع في

المدى العمرى من سبع سنوات حتى تمام السنة السابعة عشرة، واختيار صف دراسى يتناسب وهذا العمر المختار، ثم تطلب من كل مفحوصة أن تسجل هذه البيانات فى الحقل المناسب على غلاف اختبار الذكاء.

٥- تبدأ المتدربة التى تقوم بعمل الفاحصة بتطبيق ما تم فى الجلسة السابقة على المفحوصات الثلاث اللائى يقعن فى مجموعتها.

٦- يقوم القائم بالتدريب بتدوين أسماء كل مجموعة وبها اسم الفاحصة والمفحوصات وخانة للملاحظات أمام اسم كل واحدة فى المجموعة لتسجيل الأخطاء التى تحدث أثناء التطبيق للتفاهم بشأنها بعد انتهاء جلسة القياس.

التقويم:

يتم إدارة حوار مع المتدربات عن الصعوبات والمشكلات التى ترغب كل واحدة أن تستفسر عنها من المدرب.

يعد هذا النشاط التدريبى قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على التطبيق.

## النشاط التدريبى الأول
# الجلسة : الثالثة

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

الهـــــدف: تنمية الوعى بمهارة تصحيح اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨).

الوسيلــة: نسخ الاختبار التى تم الأداء عليها فى الجلسة السابقة.

الإستراتيجية: التعلم التعاونى مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطــة: التطبيق مع المدرب فى (٩) مجموعات.

طريقة السير فى التدريب:

١- تنظيم جلوس المتدربات:

* تجلس كل مجموعة من المجموعات السابقة على مائدة مستديرة ومعهن الاختبارات التى تم الأداء عليها.

٢- شرح فكرة التصحيح والتى تتمثل فيما يلى:

* إعطاء كل اختيار صحيح درجة على الهامش الأبيض للمجموعة التى تم الاختيار من بينها للإجابة إما جهة اليمين أو جهة اليسار مع ضرورة الالتزام بالرصد فى جهة واحدة من كل صفحة.

* المجموعة التى لا يوجد عليها أى اختيار من المفحوصة يسجل أمامها فى الهامش الجانبى تقدير" صفر".

* المجموعة التى يوجد بها اختيارين من المفحوصة يسجل أمامها فى الهامش الجانبى تقدير " صفر".

٣- توضيح أهمية الالتزام بتعليمات التصحيح:

*يوضح القائم بالتدريب للمتدربات بأنه يحدث أحيانا بأن تلاحظ المصححة انخفاض أداء بعض المفحوصات فتأخذها عاطفة تأويل بعض العلامات لصالح المفحوصة فتقوم بإعطاء درجات بالزيادة أو العكس؛ وهذا مما يمنع بتاتا فى تقديرات الذكاء وقياسا ته، وهو ما يشار إليه بأهمية عدم الانفعال سلبا أو إيجابا أثناء التصحيح.

* عند الأداء على هذا الاختبار لوحظ أن هناك بعض المفحوصين يؤشرون على الاختيار بعلامة باهتة، أو بعلامة سوداء مغمورة داخل الشكل الذى تم اختياره؛ وهو مالا يلاحظه الفاحص أثناء التصحيح، لذا يرجى الالتفات إلى ذلك أثناء تطبيقك هذا الاختبار على التلميذات مستقبلا.

٤- توضيح كيفية الجمع النهائى لدرجات المفحوصة:

*يقوم القائم بالتدريب على تعليم المتدربات بجمع درجات كل صفحة ووضعها فى دائرة فى الهامش العلوى أو السفلى لهذه الصفحة مع ضرورة توحيد هامش تسجيل الدرجات التى تم جمعها.

* يتم الجمع الإضافى لكل درجة فى كل صفحة على الدرجة الموجودة فى الصفحة التى تليها لنصل فى النهاية إلى الدرجة الكلية للأداء ويفضل أن تقوم واحدة أخرى من المتدربات بالتأكد من صحة جمع الدرجات لأنه من المعروف أن هناك ما يسمى بالخطأ البشرى لأى عمل علمى ويضمنها عملية الجمع.

٥- توضيح مكان تسجيل درجة أداء المفحوصة:

بعد الانتهاء من عملية الجمع الإضافى لدرجات كل صفحة سجل الدرجة الكلية على غلاف الاختبار فى المستطيل المدون عليه كلمة " الدرجة".

التقويـم:

١- يتم اختيار عشرة متدربات عشوائيا ليقمن بالتصحيح والجمع والتسجيل

٢- ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على التطبيق.

## النشاط التدريبى الأول

# الجلسة الرابعة

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

الهدف: تنمية الوعى بمهارة استخراج نسبة الذكاء من معايير اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ الاختبار التى تم الأداء عليها من قبل المتدربات فى الجلسة السابقة.

الإستراتيجية: التعلم التعاونى مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب فى مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

طريقة السير فى التدريب:

١- تحتفظ كل متدربة بنسخة الاختبار التى تم الإجابة عليها والمسجل عليها درجة الأداء، وهى تسمى الدرجة الخام.

٢- يتم شرح فكرة الدرجة الخام.

٣-توضيح كيفية السير رأسيا وأفقيا فى جدول المعايير.

٤- توضيح مكان تسجيل نسبة ذكاء المفحوصة.

التقويـم:

١ - يتم اختيار عشرة متدربات عشوائيا ليقمن بالتصحيح والجمع والتسجيل

٢ - ويعد هذا النشاط التدريبى قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على التطبيق.

محتوى الجلسة

## وطريقة السير فى التدريب

١ - تنظيم جلوس المتدربات:

•تجلس المتدربات فى المجموعات التى تم تحديدها مسبقا أثناء التطبيق.

٢ - كيفية التعامل مع صفحة المعايير:

•يطلب من كل مجموعة فتح كراسة التعليمات على صفحة المعايير، وهنا يتم الإشارة على المتدربات بالنظر فى جدول المعايير، ويعلمن أن محتوى رأس الجدول وهو المتضمن للأعمار الزمنية المحتملة لمن أدى على الاختبار، ثم يشرح ما تتضمنه الصفوف من درجات خام محتملة، وهى تمثل درجات الأداء المحتملة على الاختبار.

•يشار إلى المتدربات بالنظر أيضا إلى الصف الرأسى الموجود أقصى اليسار عند وضع الجدول أمام كل متدربة.و هذا الصف يمثل نسب الذكاء.

٣- التدريب على استخراج نسبة الذكاء:

• يشير القائم بالتدريب على المتدربات باختيار واحدة من كل مجموعة أدت على الاختبار،ثم يقول لها أنظرى فى رأس الجدول وحددى مكان العمر، اتجهى من هذا العمر إلى أسفل حتى تلتقى مع الدرجة التى أخذتيها، من نقطة الالتقاء بالدرجة اتجهى إلى أقصى اليسار هنالك سوف تلتقين مع نسبة الذكاء المكافأة للدرجة الخام والعمر.

* عند اتجاهك من الدرجة الخام إلى أقصى اليسار لتلتقى مع نسبة الذكاء قد يكون الالتقاء مع تقديرات نسبة الذكاء الموجود أقصى اليسار بين نسبتين هنالك عليك أن تقسمى المسافة بين النسبتين إلى خمسة وحدات ثم انظرى إلى النسبة الأقل وأضيفى إليه نقطة أو نقطتين على هذه النسبة.

* اكتبى نسبة الذكاء هذه على الغلاف فى المستطيل المدون عليه كلمة "المكافىء"

٤ - الآن أصبح على غلاف الاختبار :

* اسم المفحوصة، وعمرها الزمنى، ودرجتها الخام، ونسبة ذكاءها.

* هذه البيانات سوف نستخدمها فى تقدير أشياء مهمة فى التشخيص كالتحصيل المتوقع والتباعد بين القدرة والتحصيل فى جلسات التدريب القادمة.

## النشاط التدريبى الثانى

# الجلسة الخامسة

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

الهدف: تنمية الوعى بمهارة التمييز بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم، والأطفال بطيئى التعلم والأطفال المتأخرين دراسياً، والأطفال ذوى مشكلات التعلم.

الوسيلة: العرض على السبورة الضوئية Overhead Projector.

الإستراتيجية: التعلم التعاونى مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب فى المجموعات التى تم تحديدها سابقاً.

طريقة السير فى التدريب:

١ - تقدم نسخة من محتوى هذا النشاط التدريبى إلى كل متدربة.

٢ - يطلب منهن التأهب العقلى من للوقوف على الفروق بين فئات الأطفال المطلوب التمييز بينها.

٣-الشرح مع إتاحة الفرصة للحوار والتساؤل.

التقويم:

١ - يتم اختيار عشرة متدربات عشوائياً ليتم توجيه عدد من التساؤلات التالية:

• ما الفرق بين بطيئى التعلم وذوى صعوبات التعلم ومشكلات التعلم من ناحية نسبة الذكاء؟

• ما الفرق بين بطيئى التعلم وذوى صعوبات التعلم ومشكلات التعلم من ناحية أسباب قصور القدرة على التحصيل المناسب؟

٢- ويعد هذا النشاط التدريبى قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء بعد انتهاء التدريب على التطبيق.

## محتوى الجلسة

# وطريقة السير في التدريب

١ -أمراض التعلم كثيرة ومتنوعة.

٢ -والأطفال الذين ينتمون إلى أمراض التعلم ينخفض تحصيلهم الدراسي ولا يحققون إنجازًا أكاديميا يتساوى وزملائهم العاديين في الفصل الدراسي، أو مع ما يمتلكونه من إمكانيات وقدرات.

٣- توجد أنواع متعددة من هذه الفئات.

٤- من هذه الفئات فئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم، والأطفال بطيئى التعلم، والأطفال ذوى مشكلات التعلم والأطفال المتأخرين دراسيا.

٥- هذه الفئات الأربع هى أكثر الفئات تشابها واشتباها على المعلمين والمشرفين التربويين والأخصائيين النفسيين على التمييز بينهم.

ولكن كيف يمكنك بطريقة سهلة وبسيطة أن تميزى بين هذه الفئات الأربع؟

٦- إننا إذا طالعنا تعريف سليمان (٢٠١١) في تعريفه لصعوبات خاصة في التعلم، فإنه يمكنك بسهولة التمييز بين فئتى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والأطفال المتأخرين دراسيا أو الأطفال ذوى مشكلات التعلم.

إن هذا المفهوم وتعديلاته والذى ينص على:

" يشير مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من الأطفال أو التلاميذ داخل فصول الدراسة العادية، ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يعانون من اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتى يظهر آثارها من خلال التباعد الدال إحصائيا بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى لديهم فى المهارات الأساسية فى استخدام اللغة المقروءة و/ أو المسموعة، أو المجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات فى العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر فى نمو الجهاز العصبى المركزي، ويتضمن مفهوم صعوبات التعلم حالات الديسلكسيا (صعوبات القراءة)، والديسكلكوليا (صعوبات الحساب) ، والديسفازيا (الحبسة)، ولا يتضمن مفهوم صعوبات التعلم الطلاب ذوى مشكلات التعلم، ولا المتأخرين دراسيا، ولا بطيئى التعلم، ولا المعاقين عقليا"( السيد عبد الحميد سليمان، 2010، ٢٠٠٧، ٢٠٠٢).

إننا إذا قسمنا هذا النص الذى يتضمن تعريف صعوبات خاصة فى التعلم نجده يتكون من جزأين هما : الجزء الأول وهو يتحدث عن الأطفال ذوى الصعوبات الخاصة فى التعلم.

الجزء الثاني: يتضمن أسباب الصعوبات الخاصة فى التعلم وفى نفس الوقت يتضمن أسباب مشكلات التعلم، وهذا النص هو:

ولا يتضمن هذا المصطلح(أى مصطلح الصعوبات الخاصة فى التعلم) حالات الأطفال ذوى مشكلات التعلم التى ترجع إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية( البدنية).

* الأطفال ذوى مشكلات التعلم:

إذن مفهوم مشكلات التعلم يخص حالات الأطفال الذين يتخلفون عن أقرانهم فى التحصيل لأسباب تخص الإعاقات البصرية أو السمعية.

* الأطفال المتأخرون دراسيا:

المتأخرون دراسيا هم فئة الأطفال الذين يتسمون بنسبة ذكاء تقع فى مدى الذكاء

المتوسط أو فوق المتوسط، وترجع أسباب تأخرهم الدراسى لأية أسباب خارجية كالحرمان الاقتصادى أو البيئى أو التعليمى أو الثقافى أو للمشكلات الاجتماعية أو الأسرية الحادة أو لاعتلال الصحة العامة أو لرداءة أسلوب التدريس أو عدم كفاءة المعلم؛ المهم هو أن أسباب تأخرهم الدراسى تقع خارجهم. وكل هذه الأسباب ليست أسبابا لصعوبات التعلم لأن أسباب صعوبات التعلم تقع داخل الفرد وليست خارج الفرد، وهذا يتأكد من السطرين الأخيرين فى التعريف السابق للصعوبات الخاصة فى التعلم والذى ينص التعريف فيها على : **ولا ترجع صعوبات تعلم هؤلاء الأطفال أو التلاميذ إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان أو القصور البيئى سواء كان ذلك يتمثل فى الحرمان أو القصور الثقافى أو الاقتصادى، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى المشكلات الأسرية الحادة أو الاضطرابات النفسية الشديدة.**

إننا إذا تأملنا معا هذا الجزء فسوف نلحظ الخصائص الخاصة بالأطفال ذوى صعوبات التعلم، ستساعدنا على تمييزهم عن الأطفال ذوى مشكلات التعلم:

وهى أن مشكلة التعلم Learning Problem مفهوم مختلف عن مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم؛ حيث لا ترجع صعوبة التعلم إلى انخفاض القدرة العقلية، أو الإعاقة الحسية سواء كانت بصرية أو سمعية، كما لا ترجع للإعاقات البد نية، أو لظروف الاضطرابات الانفعالية، أو للعيوب التى تخص نواحى القصور الاقتصادية، أو البيئية أو الثقافية.بينما ترجع مشكلات التعلم إلى الاعاقة أوالحرمان الحسى البصرى أو السمعى.

* **الأطفال بطيئو التعلم:**

أما الأطفال بطيئو التعلم فإن مشكلتهم ترجع إلى انخفاض نسبة ذكاءهم انخفاضا قدره انحراف معيارى واحد عن الذكاء المتوسط؛ بمعنى لو أن اختبار الذكاء متوسط الأداء عليه هو(١٠٠) نقطة، والانحراف المعيارى هو (١٥) نقطة؛ فإن الأطفال بطيئو التعلم سيحصلون على نسبة ذكاء تتراوح من(٨٤) إلى(٧١)

نقطة، بينما الأطفال ذوى صعوبات التعلم سيحصلون على نسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسط؛ أى ستكون على الأقل من (٨٥) فأكثر، ويبقى مثلهم ذوى مشكلات التعلم ، والأطفال المتأخرين دراسيا.

**● التمييز بين الفئات الأربع من ناحية التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي:**

الفرق الثانى بين الفئات الأربع: هو من زاوية التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي،وهو ما يسمى محك التباعد الخارجي. وفى ضوء هذا المحك سنجد فرقا آخرا بين هذه الفئات، وبيان ذلك كما يلي:

**الأطفال ذوى صعوبات التعلم:** يوجد لديهم تباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع.

**الأطفال ذوى مشكلات التعلم:** ليس من الضرورى أن يوجد لديهم تباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع.

**الأطفال بطيئو التعلم:** ليس من الضرورى أن يوجد لديهم تباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع.

**الأطفال المتأخرين دراسيا:** ليس من الضرورى أن يوجد لديهم تباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع.

**● التباعد الداخلي:**

**الفرق الثالث بين الفئات الأربع** هو من زاوية التباعد بين العمليات النفسية المعرفية الداخلية ؛ وهو ما يسمى محك التباعد الداخلي.

وفى ضوء هذا المحك سنجد فرقا آخرا بين هذه الفئات، وبيان ذلك كما يلي:

**الأطفال ذوو صعوبات التعلم:** يوجد لديهم تباعد داخلي.

**الأطفال ذوو مشكلات التعلم:** ليس من الضرورى أن يوجد لديهم تباعد داخلي.

**الأطفال بطيئو التعلم:** ليس من الضرورى أن يوجد لديهم تباعد داخل.

**الأطفال المتأخرين دراسيا:** ليس من الضرورى أن يوجد لديهم تباعد داخل.

(هذا المحك يتم شرحه التدريب على كيفية قياسه فى البرنامج التالى)

***هل من الحتمى أن ينخفض تحصيل الفئات الأربع عن المتوسط؟:**

**الأطفال ذوى صعوبات التعلم:** ليس من الضرورى أن ينخفض تحصيلهم عن المتوسط؛ لأنهم ينقسمون من هذه الزاوية إلى فئتين، فئة ينخفض تحصيلها عن المتوسط، وفئة أخرى تحقق تحصيلا أعلى من المتوسط ولكن لا يتناسب وما يمتلكونه من نسبة ذكاء.

**الأطفال ذوو مشكلات التعلم:** ينخفض تحصيلهم عن المتوسط.

**الأطفال بطيئو التعلم:** ينخفض تحصيلهم عن المتوسط.

**الأطفال المتأخرين دراسيا:** ينخفض تحصيلهم عن المتوسط.

*** تذبذب الأداء الأكاديمى عبر الزمن:**

**الأطفال ذوى صعوبات التعلم:** يتسمون بتذبذب الأداء عبر الزمن، حيث يختلف أداؤهم الأكاديمى فى مادة أو مهارة أكاديمية بعينها من يوم إلى يوم، ومن فترة إلى أخرى.

**الأطفال ذوو مشكلات التعلم:** لا يتسمون بتذبذب الأداء عبر الزمن، حيث لا يختلف أداؤهم الأكاديمى فى مادة أو مهارة أكاديمية بعينها من يوم إلى يوم، ومن فترة إلى أخرى.

**الأطفال بطيئو التعلم:** لا يتسمون بتذبذب الأداء عبر الزمن، حيث لا يختلف أداؤهم الأكاديمى فى مادة أو مهارة أكاديمية بعينها من يوم إلى يوم، ومن فترة إلى أخرى.

**الأطفال المتأخرون دراسيا:** لا يتسمون بتذبذب الأداء عبر الزمن، حيث لا

يختلف أداؤهم الأكاديمى فى مادة أو مهارة أكاديمية بعينها من يوم إلى يوم، ومن فترة إلى أخرى.

***هل تقع المشكلة الأكاديمية فى كل المواد الدراسية أو كل المهارات المعرفية:**

**الأطفال ذوى صعوبات التعلم:** لا يعانون من مشكلات أكاديمية فى كل المواد الدراسية أو فى كل المهارات المعرفية؛ بل تجدهم متميزون فى بعض المواد الدراسية أو مهارات معرفية بعينها فى الوقت الذى يعانون من تذبذب فى الأداء و/ أو انخفاض تحصيلهم عن المتوقع فى مادة دراسية أو مهارة معرفية بعينها.

**الأطفال ذوى مشكلات التعلم:** يعانون من انخفاض عن المتوسط التحصيل فى كل المواد الدراسية الأساسية، ومعظم المهارات المعرفية الأساسية.

**الأطفال بطيئى التعلم:** يعانون من انخفاض عن المتوسط التحصيل فى كل المواد الدراسية الأساسية، ومعظم المهارات المعرفية الأساسية.

**الأطفال المتأخرين دراسيا:** يعانون من انخفاض عن المتوسط التحصيل فى كل المواد الدراسية الأساسية، ومعظم المهارات المعرفية الأساسية.

*** نسبة الذكاء:**

**الأطفال ذوى صعوبات التعلم:** ذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط.

**الأطفال ذوى مشكلات التعلم:** ذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط.

**الأطفال بطيئو التعلم:** ينخفض ذكاؤهم عن المتوسط بمقدار انحراف معيارى واحد؛ أى أن نسبة ذكاؤهم أقل من العاديين بمقدار انحراف معيارى واحد، وأعلى من المعاقين عقليا بانحراف معيارى واحد؛ أى أنهم فئة بين فئتين.

**الأطفال المتأخرين دراسيا:** ذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط.

وفيا يلى جدول يوضح الفروق الأساسية اللازمة للانتقاء الفارق:

| وجه المقارنة | ذوى الصعوبات | بطيئو التعلم | المتأخرين دراسيا | مشكلات التعلم |
|---|---|---|---|---|
| الذكاء | متوسط أو فوق المتوسط | أقل من المتوسط | متوسط أو فوق المتوسط | فوق المتوسط |
| الأسباب | داخلية | خارجية | خارجية | إعاقات حسية |
| التباعد الخارجي | يوجد | لا يوجد | لا يوجد | لا يوجد |
| التباعد الداخلي | يوجد | لا يوجد | لا يوجد | لا يوجد |
| انخفاض التحصيل عن المتوسط | ليس بالضرورة انخفاض التحصيل | منخفضة التحصيل | منخفضة التحصيل | منخفض |
| محتوى الصعوبة | في مادة دون الأخرى | في كل المواد الأساسية | في كل المواد الأساسية | كل المواد الأساسية |
| الأداء الأكاديمي | متغير من فترة لأخرى | ثابت لدرجة كبيرة | ثابت لدرجة كبيرة | ثابت لدرجة كبيرة |

## النشاط التدريبي الثاني
## الجلسة السادسة

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة

الهدف: تنمية الوعى بكيفية حساب التباعد بين التحصيل الفعل والتحصيل المتوقع.

الوسيلة: نسخ من اختبارات الذكاء التى تم الأداء عليها فى الجلسات السابقة.

الإستراتيجية: التعلم التعاونى مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب فى مجموعات.

طريقة السير فى التدريب:

١-تضع كل متدربة أمامها اختبار الذكاء الخاص بها والتى أدت عليه فى الجلسات السابقة.

٢- شرح مفهوم التباعد.

٣-تزويد المتدربات بالمعادلة التى سيتم استخدامها فى تقدير التباعد.

٤- شرح ما تتضمنه المعادلة من متغيرات.

٥-توضيح البيانات اللازمة للتطبيق فى المعادلة.

٦- كيفية التعويض فى المعادلة.

٧- تعليم المتدربات قراءة معنى النتيجة النهائية الخارجة من التعويض فى المعادلة.

٨- تعليم المتدربات كيفية حساب التباعد بصورة نهائية.

التقويـــم:

١- تجلس المتدربات فى المجموعات التى تم تقسيمها من قبل من واقع البيانات التى اختارتها المتدربة لنفسها من عمر زمنى ونسبة ذكاء وعمر عقلى.

٢- ويعد هذا النشاط التدريبى قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على التطبيق.

## محتوى الجلسة
## وطريقة السير فى التدريب

حساب التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع(*):

*مفهوم التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع:

١- يقصد بمفهوم التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل الموقع، أو التباعد بين الصف الفعلى و الصف المتوقع التباين أو الاختلاف بين ماينجزه أو يحققه الطفل ذو الصعوبة فى التعلم فعليا وما يجب أن ينجزه أو يحققه فى ضوء إمكاناته الشخصية من: ذكاء، وعمر زمنى، وعدد السنوات التى قضاها فى المدرسة.... الخ.

٢- ويعد مكون التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع أحد الخصائص المميزة لذوى صعوبات التعلم،كما أنه أحد المحكات الأساسية التى لايمكن الاستغناء عنها فى الحكم على وجود الصعوبة.

٣- يشترط للأخذ فى الاعتبار لمحك التباعد مؤشرا على تحقق شرط أو محك من محكات تواجد الصعوبة لدى الطفل هو ألا يكون الطفل يعانى من:

انخفاض فى الذكاء؛ لأن من البد هى ألا يحقق مثل هؤلاء الأطفال مستوى من التحصيل يتناسب وصفهم الدراسي، وعليه فإن فئة الأطفال بطيئى التعلم لا ينطبق عليهم هذا المكون، كما أن هذا المفهوم يستبعد فئة الأطفال الذين يعانون من إعاقات حسية بصرية أو سمعية أو بدنية أو عقلية، أو الذين يعانون من

(*) للوقوف على كيفية التقدير العملى والإحصائى راجع البرنامج التالى.

الاضطرابات الانفعالية، وكذلك الذين يعانون من نقص الفرصة للتعلم و... إلخ، وبذا نجد أن الأطفال ذوى مشكلات التعلم أو الأطفال المتأخرين دراسيا ليس ضروريا أن ينطبق عليهم هذا الشرط.

٤- المعادلات التي تستخدم في حساب التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع كثيرة وتتضمن متغيرات متنوعة ومختلفة عن بعضها البعض، ولكننا لظروف التدريب سنتدرب هنا على معادلة مكتب التربية الأمريكي لسنة(١٩٧٦) نظرا لشيوع استخدامها، ولأن حوالى ١٠٠٪ من الولايات الأمريكية تعول عليها في حساب التباعد، كما أن ظروف التدريب لا تسمح بأكثر من هذا.

٥- نص المعادلة:

التباعد الشديد = العمر الزمني(نسبة الذكاء / ٣٠٠ + ٠٫١٧)-٢٫٥

وبالنظر إلى هذه المعادلة يتضح أنها تعطى أهمية كبيرة لمتغيرين إثنين من متغيرات الطفل عند حسابها للتباعد؛ هذين المتغيرين هما: العمر الزمنى ونسبة الذكاء، أما بقية ما يوجد بالمعادلة فهى ثوابت.

٦- تطبيق المعادلة: المثال الأول: هب أنه وصل إلى مركز صعوبات التعلم طفلا يدعا "س"، عمره عشرة سنوات، تم إحالته إلى أخصائى القياس بالمركز، وتم قياس ذكاءه باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨) فبلغ ١٢٠ نقطة، ولما قيس مستواه القرائى باستخدام اختبار مرجعى المعيار في القراءة وجد أنه يقرأ في مستوى الصف الثانى، وبفحص هذا الطفل وجد أنه لا يعانى من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنه يحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإنفاق اقتصادى عادى، وعندما تم فحص ملفه الدراسى وجد أنه لا يتغيب من المدرسة، ولا يعانى من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

* فما هو الصف القرائى المتوقع لهذا الطفل؟.

* هل يعانى هذا الطفل من تباعد بين صفه المتوقع وصفه الفعلي؟.

* الإجابة:

*حساب التباعد لدى الطفل "س" في ضوء معادلة مكتب التربية الأمريكي:

تنص هذه المعادلة على :

**الصف القرائي المتوقع=العمر الزمني(نسبة الذكاء/ ٣٠٠ +٠.١٧) – ٢.٠٥.**

الصف القرائي المتوقع للطفل " س" =١٠(١٢٠/ ٣٠٠+٠.١٧) – ٢.٠٥ .

الصف القرائي المتوقع للطفل " س"=٣.٢ أي في مستوى من دخل الصف الرابع.

التباعد=٣.٢–٢=١.٢ سنة دراسية أو صف دراسي.

* النتيجة:

بما أن التباعد بين الصف القرائي المتوقع والصف القرائي الفعلي هو(١.٢)؛ أي أكبر من سنة دراسية أو صف دراسي لصالح الصف القرائي المتوقع أو التحصيل المتوقع ؛ لذا يتحقق شرط التباعد ؛ أي أن الطفل يعاني من تباعد بين تحصيله الفعلي وتحصيله المتوقع في القراءة(ملحوظة ستعتبر هنا أن سنة أو أكثر تدلل على وجود التباعد لدى الطفل برغم أن هناك من يرى بأن سنة واحدة كتباعد في الصفين الخامس والسادس لاتكفي، بل الذي يعتد به هو سنة ونصف، وأن سنة تباعد يعتد بها في المراحل العمرية الصغيرة كالصفوف من الأول حتى الرابع– انتهى التنويه).

** **المثال الثاني**: هب أنه وصل إلى مركز صعوبات التعلم طفل يدعا "س"، عمره عشرة سنوات، تم إحالته إلى أخصائي القياس بالمركز، وتم قياس ذكاءه باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨) فبلغ ٩٠ نقطة، ولما قيس مستواه القرائي باستخدام اختبار مرجعي المعيار في القراءة وجد أنه يقرأ في مستوى الصف الثاني. وبفحص هذا الطفل وجد أنه لا يعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنه يحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإنفاق اقتصادي عادي، وعندما تم فحص ملفه الدراسي وجد أنه لا يتغيب من المدرسة، ولا يعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

س : ما هو الصف القرائى المتوقع لهذا الطفل؟.

س: هل يعانى هذا الطفل من تباعد بين صفه المتوقع وصفه الفعلى؟.

الإجابة:

الصف القرائى المتوقع=العمر الزمنى(نسبة الذكاء/ ٣٠٠ +٠٠١٧) - ٢٠٥.

الصف القرائى المتوقع للطفل " س" =١٠(٩٠/ ٣٠٠+٠٠١٧) - ٢٠٥.

الصف القرائى المتوقع للطفل " س" = ٢٠٢ سنة.

التباعد = التحصيل القرائى المتوقع - التحصيل القرائى الفعلى.

التباعد= ٢٠٢-٢=- ٠٠٢سنة.

النتيجة: بما أن التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعل أقل من سنة دراسية؛ لذا فإن هذا الطفل لا يتوفر لديه محك التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى فى القراءة.

**المثال الثالث:** هب أنه يوجد فى أحد الصفوف الدراسية تلميذة تدعا "س"، عمرها إحدى عشرة سنة، تم إحالتها إلى إخصائية القياس بالمدرسة، وتم قياس ذكاءها باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨) فبلغ ( ١٠٠) نقطة، ولما قيس مستواها القرائى باستخدام اختبار تحصيل فى القراءة فحصلت على درجة تعادل تحصيل فعل لتلميذة فى الصف الثانى. وبفحص هذا التلميذة وجد أنها لا تعانى من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإنفاق اقتصادى عادى، وعندما تم فحص ملفها الدراسى وجد أنها لا تتغيب عن المدرسة، ولا تعانى من أمراض مزمنة ولا اعتلال فى الصحة العامة.

س : ما هو الصف القرائى المتوقع لهذه التلميذة؟.

س: هل تعانى هذه التلميذة من تباعد بين صفها القرائى المتوقع وصفها القرائى الفعلى؟.

الحل:

الصف القرائي المتوقع=العمر الزمني(نسبة الذكاء/ ٣٠٠ +٠٠١٧) – ٢٠٥.

الصف القرائي المتوقع للتلميذة "س" =١١(٩٠/ ٣٠٠+٠٠١٧) – ٢٠٥.

الصف القرائي المتوقع للطفل "س" = ٢٠٧ .

التباعد = التحصيل القرائي المتوقع – التحصيل القرائي الفعلي.

التباعد= ٢٠٧-٢ = ٠٠٧ سنة دراسية أو صف دراسي.

النتيجة: بما أن التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي أقل من سنة دراسية؛ لذا فإن هذه التلميذة لا يتوفر لديها محك التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي في القراءة.

**المثال الرابع: إذا كان نسبة ذكاء الحالة السابقة (١٠٠) نقطة.

س : ما هو الصف القرائي المتوقع لهذه التلميذة؟.

س: هل تعاني هذه التلميذة من تباعد بين صفها القرائي المتوقع وصفها القرائي الفعلي؟.

الإجابة:

الصف القرائي المتوقع= ١١(١٠٠/ ٣٠٠+٠٠١٧)-٢٠٥

الصف القرائي المتوقع= ١١(٠٠٣٣+٠٠١٧) – ٢٠٥

الصف القرائي المتوقع= ١١x٠٠٥ – ٢٠٥

الصف القرائي المتوقع=٥٠٥-٢٠٥=٣صف دراسي أو سنة دراسية (أي أتم الصف الثالث).

التباعد= ٣-٢=١ صف دراسي أو سنة دراسية.

النتيجة: بما أن التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي سنة دراسية؛ لذا فإن هذه التلميذة يتوفر لديها محك التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي في القراءة.

**المثال الخامس: إذا كان نسبة ذكاء الحالة السابقة (١٢٠) نقطة.

س : ما هو الصف القرائي المتوقع لهذه التلميذة؟.

س: هل تعاني هذه التلميذة من تباعد بين صفها القرائي المتوقع وصفها القرائي الفعلي؟.

الإجابة:

الصف القرائي المتوقع= ١١(١٢٠/ ٣٠٠+٠٠١٧)-٢٠٥

الصف القرائي المتوقع= ١١(٠٠٤.+٠٠١٧) – ٢٠٥

الصف القرائي المتوقع= ١١ x ٠٠٥٧ – ٢٠٥

الصف القرائي المتوقع=٦٠٣-٢٠٥=٣٠٨صف دراسي أو سنة دراسية(أي أوشك على الانتهاء من الصف الرابع).

التباعد= ٣٠٨-٢=١٠٨ صف دراسي أو سنة دراسية.

النتيجة: بما أن التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي أكبر من سنة دراسية؛ لذا فإن هذه التلميذة يتوفر لديها محك التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي في القراءة.

*المثال السادس: إذا كان نسبة ذكاء الحالة السابقة (١٢٦) نقطة، وعمرها الزمني (١٠) سنوات.

س : ما هو الصف القرائي المتوقع لهذه التلميذة؟.

س: هل تعاني هذه التلميذة من تباعد بين صفها القرائي المتوقع وصفها القرائي الفعلي؟.

الإجابة:

الصف القرائي المتوقع= ١٠(١٢٦/ ٣٠٠+٠٠١٧)-٢٠٥

الصف القرائي المتوقع= ١٠(٤٢‚٠+٠٠١٧)- ٢‚٥

الصف القرائي المتوقع=١٠ x ٠٫٥٩- ٢‚٥= ٣‚٠٤ صف دراسي أو سنة دراسية(أي أوشك على الانتهاء من نصف الصف الرابع).

الصف القرائي المتوقع=٣‚٠٤-٢‚٥=١‚٠٤ صف دراسي أو سنة دراسية.

التباعد= ٣‚٠٨-٢=١‚٠٨ صف دراسي أو سنة دراسية.

النتيجة: بما أن التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي أكبر من سنة دراسية؛ لذا فإن هذه التلميذة يتوفر لديها محك التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي في القراءة.

٧- التدريب على أداء مجموعات التدريب على حالاتهم الافتراضية:

يتم التطبيق على المتدربات من خلال أدائهن على اختبار الذكاء بعد إعطاء كل متدربة عمر زمني افتراضي، وكذلك صف دراسي افتراضي.ويعتبر التدريب في هذا الجانب قد حقق المرجو منه إذا حصل (١٠٠)٪ من المتدربات على نسبة تمكن من الحل الصحيح على (١٠٠)٪.

مثال: هب أنه يوجد في أحد الصفوف الدراسية تلميذة تدعا "س"، عمرها تسع سنوات، ثم إحالتها إلى أخصائي القياس بالمدرسة، وتم قياس ذكاءها باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح(١٩٧٨) فبلغ ١٣٦ نقطة، ولما قيس مستواه القرائي باستخدام اختبار تحصيلي في القراءة فحصلت على درجة تعادل تحصيل فعلي لتلميذة في الصف الثاني. وبفحص هذا التلميذة وجد أنها لا تعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإنفاق اقتصادي عادي، وعندما تم فحص ملفها الدراسي وجد أنها لا تتغيب من المدرسة، ولا تعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

س: ما هو الصف القرائي المتوقع لهذه التلميذة؟.

س: هل تعانى هذه التلميذة من تباعد بين صفها القرائى المتوقع وصفها القرائى الفعلى؟.

الحل:

الصف القرائى المتوقع=العمر الزمني(نسبة الذكاء/ ٣٠٠ +٠٠١٧) – ٢٠٥.

الصف القرائى المتوقع للتلميذة " س" =٩(١٣٦/ ٣٠٠+٠٠١٧) – ٢٠٥.

الصف القرائى المتوقع للتلميذة " س" = ٣٠١ سنة.

التباعد = التحصيل القرائى المتوقع – التحصيل القرائى الفعلى.

التباعد= ٣٠١–٢=١٠١ سنة.

النتيجة: بما أن التباعد بين التحصيل الفعلى يزيد عن سنة دراسية لذا فإن هذه التلميذة يتوفر لديها محك التباعد بين القدرة والأداء ومن ثم فإنها من ذوى صعوبات التعلم فى القراءة. وذلك لوجود هذا التباعد مع توفر ما يلى:

* أن نسبة ذكاءها تقع فى مدى نسب الذكاء المتوسطة.

* أن هذا التلميذة لا تعانى من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإتفاق اقتصادى عادي، وعندما تم فحص ملفها الدراسى وجد أنها لا تتغيب من المدرسة، ولا تعانى من أمراض مزمنة ولا اعتلال فى الصحة العامة.

** المثال الخامس: هب أنه يوجد فى أحد الصفوف الدراسية تلميذة تدعا "س"، عمرها عشرة سنوات، ثم إحالتها إلى أخصائى القياس بالمدرسة، وتم قياس ذكاءها باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨) فبلغ ١٣٦ نقطة، ولما قيس مستواه القرائى باستخدام اختبار تحصيل فى القراءة فحصلت على درجة تعادل تحصيل فعل لتلميذة فى الصف الثانى. وبفحص هذه التلميذة وجد أنها لا تعانى من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإتفاق اقتصادى عادى، وعندما تم

فحص ملفها الدراسي وجد أنها لا تتغيب من المدرسة، ولا تعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

س : ما هو الصف القرائي المتوقع لهذه التلميذة؟.

س: هل تعاني هذه التلميذة من تباعد بين صفها القرائي المتوقع وصفها القرائي الفعلي؟.

الحل:

الصف القرائي المتوقع=العمر الزمني(نسبة الذكاء/ ٣٠٠ +٠٠١٧) – ٢٠٥.

الصف القرائي المتوقع للتلميذة " س" =١٠ (١٣٦/ ٣٠٠+٠٠١٧) – ٢٠٥.

الصف القرائي المتوقع للتلميذة " س" = ٣٠٧ سنة.

التباعد = التحصيل القرائي المتوقع – التحصيل القرائي الفعلي.

التباعد= ٣.٧–٢=١.٧ سنة.

التنيجة:

بما أن التباعد بين التحصيل الفعلي يزيد عن سنة دراسية، لذا فإن هذه التلميذة يتوفر لديها محك التباعد بين القدرة والأداء ومن ثم فإنها من ذوى صعوبات التعلم في القراءة.وذلك لوجود هذا التباعد مع توفر ما يلي:

● أن نسبة ذكاءها تقع في مدى نسب الذكاء المتوسطة.

● أن هذا التلميذة لا تعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإنفاق اقتصادي عادي، وعندما تم فحص ملفها الدراسي وجد أنها لا تتغيب من المدرسة، ولا تعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة.

التقويم:

أن تصل المتدربات إلى تقدير الصف القرائي المتوقع وحساب التباعد بين التحصيل القرائي الفعلي الذي يقول لها المدرب افتراضيا كأن تفترض كل متدربة

أنها حصلت على درجة فى القراءة تعادل تحصيل من تكون فى الصف الخامس، والتحصيل القرائي المتوقع من خلال ما تم من أداته من قبل المتدربات فى ضوء العمر الزمنى المفترض ونسبة الذكاء التى تم استخراجها لأدائها على اختبار الذكاء فى الجلسات السابقة.ويكون هذا النشاط قد حقق المطلوب منه عندما تحصل ١٠٠ ٪ من المتدربات على نسبة تمكن ١٠٠٪.

**** الحكم على التباعد الخارجي فى حالة إذا ما أحيلت للمتدربة تلميذة واحدة ولا يوجد اختبار فى القراءة مرجع إلى معيار:**

**** المثال السادس:** هب أنه يوجد فى أحد الصفوف الدراسية تلميذة تدعا "س"، عمرها عشرة سنوات، تم إحالتها إلى أخصائى القياس بالمدرسة، وتم قياس ذكاءها باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨) فبلغ ١٢٠ نقطة، ولما قيس مستواه القرائى باستخدام اختبار تحصيل فى القراءة فحصلت على درجة قدرها (٥٠) من (١٠٠). وبفحص هذا التلميذة وجد أنها لا تعانى من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإنفاق اقتصادى عادى، وعندما تم فحص ملفها الدراسى وجد أنها لا تتغيب من المدرسة، ولا تعانى من أمراض مزمنة ولا اعتلال فى الصحة العامة.

النتيجة:

بما أن هذه التلميذة فى عمر كبير يعادل من تكون فى الصف الرابع الابتدائى ؛ لذا فإن هذه التلميذة يجب أن تكون قد تمكنت من المهارات الأساسية اللازمة لعملية القراءة والفهم، مثل عمليات تحويل الحرف إلى مقابله الصوتى،والتوليف الصوتى وكذلك السرعة اللازمة لعملية القراءة وذلك لأن السرعة إحدىهالمهارات اللازمة للقراءة بكفاءة، ومهارة ترتيب الكلمات فى جمل وتراكيب لغوية لها معنى. وبما أنها فى هذا العمر قد حصلت على تقدير ٥٠٪ من الدرجة الكلية فى اختبار القراءة لذا فإن هذه التلميذة يتوفر لديها محك التباعد بين القدرة والأداء، ومن ثم فإنها من ذوى صعوبات التعلم فى القراءة.وذلك لانخفاض تحصيلها مع توفر ما يلى:

●أن نسبة ذكاءها تقع فى مدى نسب الذكاء المتوسطة.

● أن هذا التلميذة لا تعانى من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإنفاق اقتصادى عادى، وعندما تم فحص ملفها الدراسى وجد أنها لا تتغيب من المدرسة، ولا تعانى من أمراض مزمنة ولا اعتلال فى الصحة العامة.

●●المثال السابع: هب أنه يوجد فى أحد الصفوف الدراسية تلميذة تدعا "س"، عمرها عشرة سنوات، تم إحالتها إلى أخصائى القياس بالمدرسة، وتم قياس ذكاءها باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨) فبلغ ١٢٠ نقطة، ولما قيس مستواه القرائى باستخدام اختبار تحصيل فى القراءة فحصلت على درجة (٧٠) من (١٠٠). وبفحص هذا التلميذة وجد أنها لا تعانى من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنها تحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإنفاق اقتصادى عادى، وعندما تم فحص ملفها الدراسى وجد أنها لا تتغيب من المدرسة، ولا تعانى من أمراض مزمنة ولا اعتلال فى الصحة العامة.

النتيجة:

بما أن هذه التلميذة فى عمر كبير يعادل من تكون فى الصف الرابع الابتدائى ؛ لذا فإن هذه التلميذة يجب أن تكون قد تمكنت من المهارات الأساسية اللازمة لعملية القراءة والفهم، مثل عمليات تحويل الحرف إلى مقابله الصوتى،والتوليف الصوتى وكذلك السرعة اللازمة لعملية القراءة وذلك لأن السرعة إحدى المهارات اللازمة للقراءة بكفاءة، ومهارة ترتيب الكلمات فى جمل وتراكيب لغوية لها معنى. وبما أنها فى هذا العمر قد حصلت على تقدير ٧٠٪ من الدرجة الكلية فى لختبار القراءة لذا فإن هذه التلميذة لا يتوفر لديها محك التباعد بين القدرة والأداء، ومن ثم فإنها لا تعانى من صعوبات التعلم فى القراءة.وذلك طبقًا لمحك مكتب التربية الأمريكى ( ١٩٦٨.

## النشاط التدريبى الثالث
## الجلسة السابعة

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة.

الهـدف: الوعى الوعى بمهارة تشخيص القصور فى بعض العمليات النفسية الأساسية.

الوسيلـة: محاضرة مكتوبة.

الإستراتيجية: التعلم التعاونى مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطـة: التطبيق مع المدرب فى مجموعات.

طريقة السير فى التدريب:

١- تقدم نسخة مكتوبة من المحاضرة، وهى التى تمثل محتوى الجلسة مزيلة بقائمة لأكثر الخصائص السلوكية المميزة للأطفال ذوى صعوبات التعلم شيوعا وتواترا.

٢- يتم توضيح عدد المؤشرات التى تتضمنها قائمة الخصائص السلوكية.

٣-شرح فكرة أنه ليس بالضرورة أن تنطبق كل عبارات القائمة على الطفل الذى يتم تقدير سلوكه.

التقويـم:

يعد هذا النشاط التدريبى قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة

التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على التطبيق.

محتوى الجلسة:

*القائم بالتدريب:

خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم متنوعة ومختلفة إلى حد كبير، وذلك بسبب اهتمام أكثر من مجال من مجالات العلم بمجال صعوبات التعلم؛ حيث يهتم به المتخصصون فى الطب العضوى، والطب النفسي، وعلماء المخ والأعصاب،وعلماء العيون والبصريات، وعلماء التربية وعلم النفس بعامة وعلماء التربية الخاصة وعلماء صعوبات التعلم بخاصة.

كما أن صعوبة وجود خصائص قليلة ومحددة للأطفال ذوى صعوبات التعلم يرجع إلى اتصافهم بخاصية عدم التجانس.هذا إلى جانب تعدد مفاهيم صعوبات التعلم والاختلاف بينها فيما تتضمنه من خصائص لهؤلاء الأطفال.زد على ذلك تناقض نتائج الدراسات التى اهتمت بدراسة خصائص هؤلاء الأطفال.

وللوصول إلى أكثر الخصائص تميزا وتعبيرا عن خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم قام الباحث بتحليل العديد من مفاهيم صعوبات التعلم، والعديد من الدراسات والأدلة التشخيصية الصادرة من الهيئات المختصة.

ما أهم وأكثر الخصائص السلوكية التى لا يوجد خلاف عليها فى مجال صعوبات التعلم ؟.

*الإجابة:

وهى الخصائص التى تعبر عن بعض مؤشرات القصور الخاصة بالعمليات النفسية الأساسية كالانتباه، والإدراك، والذاكرة، والقصور فى بعض العمليات النهائية الأولية(*).

(*) يفضل: استخدام اختبارات لقياس هذه العمليات الرئيسية والعمليات الفرعية لقياس الاضطراب فيها.

ومن هنا سوف نزودك بقائمة تتضمن أهم وأكثر هذه الخصائص شيوعا، وذلك من خلال بعض العبارات التى تتضمن كل منها سلوكا يمكن أن تلاحظيه بسهوله فى الفصل الدراسى.

وينوه القائم بالتدريب على أنه ليس من البد اللازم أن يظهر الطفل كل هذه الخصائص، ولكن بعد عرض هذه القائمة على العديد من المحكمين والخبراء الذين يعملون فى هذا المجال أشاروا بأنه إذا انطبقت ست عبارات ؛ أى ست خصائص سلوكية من هذه القائمة على الطفل الذى يتم تقدير خصائصه على هذه القائمة فإن ذلك يشير إلى أن هذا الطفل تتوفر لديه الخصائص التى تشير إلى إمكانية كبيرة جدا لأن يكون من ذوى صعوبات التعلم من الناحية الإكلينيكية السريعة فى التقييم.

فى ضوء ذلك وخبرة الباحث فى المجال التى تمتد إلى سبعة عشر عاما، وحصوله على الماجستير والدكتوراه فى التخصص وتأليفه للعديد من الكتب فإنه يمكن وضع قائمة قصيرة للتعرف السريع، هذه القائمة تتضمن أهم وأكثر الخصائص تواترا وشيوعا لدى ذوى صعوبات التعلم.

وفيما يلى شرح لما تتضمنه هذه القائمة، وكيفية تطبيقها:

## قائمة الخصائص السلوكية
## للتلميذات ذوى صعوبات التعلم

أولا: البيانات الديموجرافية والشخصية:

المنطقة/ غرب/ شرق/ جنوب/ شمال. المديرية التعليمية/ ........

الإدارة التعليمية/ ......................

المدرسة/ ........................

اسم التلميذ / التلميذة / .................. الصف الدراسي/ ..................

الفصل/ ..........

تاريخ الميلاد/ ../ .../ ...... تاريخ التقييم/ .../ ..../ ......

ثانيا: التعليمات:

أخى المعلم أختى المعلمة،،،،

فيما يلى مجموعة من العبارات التى تتضمن النماذج السلوكية الأكثر شيوعا لدى التلميذات ذوى صعوبات التعلم.

والمطلوب من سعادتكم هو أن تقيم عليها التلميذة المطلوب تقييمها؛ وذلك من خلال اختيارك لتلميذة بعينها ، ثم تقييمها على عبارات القائمة عبارة تلو الأخرى ، فإذا كان السلوك الذى تتضمنه العبارة يتواجد لدى التلميذة التى تقومى بتقييمها

فضع علامة (  ) أمام هذه العبارة في خانة ( نعم )،أما إذا كان العكس فضع علامة (  ) أمام العبارة في خانة (لا).

*مدة التطبيق:ليس للقائمة زمن محدد ، ولكن لوحظ من خلال التجريب أن تطبيقها على تلميذة بعينه يستغرق(٣) دقائق تقريبا.

*العدد المناسب للتطبيق: (١٠) تلاميذ في الجلسة الواحدة.

*الشخص المناسب لتطبيقها:أكثر الأشخاص التصاقا بالتلميذة مثل:المعلم أو أحد الوالدين.

*تقدير السلوك :صفر أو درجة واحدة.

التقييم بعد الفحص :الدرجة الكلية للفحص {      }.

الرأي النهائي {              }.

اسم الفاحص / ................ صلته بالتلميذ أو بالتلميذة/ ..........

| م | العبـــــارة | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| ١ | يتغير مستواه الدراسي من فترة لفترة. | | |
| ٢ | يعاني من انخفاض مستوى التحصيل الدراسي في بعض المواد الدراسية. | | |
| ٣ | يخاف من المناقشة داخل الفصل الدراسي. | | |
| ٤ | لا يداوم على الانتباه لفترة طويلة (مناسبة). | | |
| ٥ | يسهل تشتيت انتباهه. | | |
| ٦ | يعاني من ضعف التذكر. | | |
| ٧ | يعاني من نقص الثقة بالنفس. | | |
| ٨ | يتردد في التعرف على الاتجاهات بصورة دقيقة. | | |
| ٩ | متدفع في الإجابة على الأسئلة. | | |
| ١٠ | لا يجلس هادئا في مقعده الدراسي. | | |

## النشاط التدريبي الثالث
## الجلسة الثامنة

زمن الجلسة: ٥٠ دقيقة

الهدف: تنمية الوعي بماهية التشخيص التكاملي.

الوسيلة: نسخ من الاختبار

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات

طريقة السير في التدريب:

١- تجلس المتدربات في المجموعة السابقة والمتعارف عليها منذ بدء التدريب.

٢- تضع كل متدربة اختبار الذكاء الخاص بها أمامها.

٣- توزع على المتدربات قائمة تتضمن أهم وأكثر الخصائص السلوكية التي لا يوجد خلاف عليها في مجال صعوبات التعلم، وهي الخصائص التي تعبر عن بعض مؤشرات القصور الخاصة بالعمليات النفسية الأساسية.

٤- يتم شرح فكرة التشخيص التكاملي.

التقويم:

١- تجلس المتدربات في المجموعة السابقة والمتعارف عليها منذ بدء التدريب.

٢- ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠ ٪ من حجم

عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على التطبيق.

* شرح فكرة التشخيص التكاملي:

التشخيص التكامل منهج فى التشخيص يعتمد عليه بصورة كبيرة فى هذا المجال _ وغيره من المجالات- وهو منهج يقوم على استخدام أكثر من محك فى نفس الوقت للحكم على أن الطفل يعانى من صعوبة فى التعلم أم لا، وذلك للوصول إلى حكم تشخيصى دقيق ولا توجد به نسبة خطأ.

*والتشخيص التكامل من الاتساع والعمق بمكان إلى الحد الذى يحتاج إلى أكثر من جلسة، لكن فى ضوء الوقت المتاح والهدف من الدورة يمكن الأخذ بأكثر من محك فى نفس الوقت للحكم على أن الطفل يعانى من صعوبة، وذلك كما يلى:

١- أن يتوفر لدى الطفل محك التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع، وكما تم التدريب عليه سابقا.

٢- أن تنطبق عليه العديد من الخصائص السلوكية التى شرحناها لك باختصار. وهنا، وفى ضوء القائمة التى بين يديك هو أن تنطبق على الطفل ست خصائص سلوكية من الخصائص التى تتضمنها القائمة.

٣- الاختلاف فى مستوى الأداء الأكاديمى ؛ أى مستوى التحصيل من مادة إلى أخرى، وفى مستوى تحصيل المادة الواحدة من فترة إلى فترة ، وهو ما يمكنك التثبت منه من خلال سؤال مدرسى المواد والأخصائى النفسى والمرشد الطلابي، وبطاقة درجات الطفل.

٤- أن يعانى الطفل من التباعد الداخلى، وهو التباعد فى أداء العمليات والقدرات الداخلية التى تكمن خلف أداء الطفل لمجال أكاديمى بعينه،وهو محك صعب فى تقديره، ومن أكثر الاختبارات شيوعا فى تقديره اختبار وكسلر للذكاء وبطارية إلينوى للقدرات النفس لغوي، وهذا المحك لن يتم التدريب عليه فى هذه الدورة بل ذكرناه لك من باب الدقة العلمية فقط.

٤- فحص التقارير الطبية المرافقة للطفل، وحالما تجدين بالتقرير ما يشير إلى أي تلف مخي، أو خلل في الجهاز العصبي المركزي، فإن ذلك يرقى التأكد من وجود حالة الصعوبة.

٥- فحص تاريخ الحالة الطبية للطفل والأم منذ الحمل وحتى لحظة العرض للوقوف على الأمراض والحوادث والأدوية التي حدثت أثناء الحمل، وتاريخ نمو الطفل معرفيا ولغويا وحركيا، وحال وجود قصور فيها تقدم فإن ذلك يرقى إلى حد كبير دقة التشخيص، وحينما يحدث العكس فلا يلغ الحكم بأن الطفل ليس من ذوي صعوبات التعلم.

٥- لابد أن تتأكدي بان الطفل الذي ستحكمين عليه والذي تتوفر لديه كل المحكات السابقة لا يعاني من :

- الإعاقة العقلية: حيث يجب أن يكون ذكاء الطفل إما متوسطا أو فوق المتوسط.

- نقص الفرصة للتعلم: بمعنى أنه لا يتغيب عن الدراسة لأي سبب.ويعتبر الطفل يعاني من نقص الفرصة للتعلم إذا تعدى حد التغيب المسموع به أسبوعيا أو شهريا أو سنويا وذلك بحسب تاريخ التقييم.

- ضعف السمع والإبصار:

ويمكنك التأكد من ذلك بطريقين إما بالفحص الطبي، وإما بالفحص الإكلينيكي وذلك من خلال إيقاف الطفل على بعد (٦) أمتار، ثم التحدث معه بصوت عادي للتأكد من قدرته على السماع، وفي حالة فحص القدرة على الرؤية يمكنك إظهار بعض الأشياء والتأكد من أن الطفل يعرفها،وقد تم تحديد المسافة بستة أمتار من خلال عمل المدرب في المستشفيات ومراكز صعوبات التعلم واضطرابات النطق.

- الإعاقة البدنية أو الأمراض المزمنة أو اعتلال الصحة العامة:

قد يستطيع الفاحص فهم معنى الإعاقة البدنية أو معنى الأمراض المزمنة

والحكم على ما إذا كان الطفل يعاني من الإعاقة البدنية أو أنه يعاني من مرض مزمن لكن قد يلتبس الأمر على الفاحص في فهم معنى اعتلال الصحة العامة، إن هذا المفهوم يعني أن هناك هزالا واضحا، اصفرار الوجه،عيون غائرة أو وجود هالات سوداء حول العين. ويتم التحقق من ذلك بطريقين إما بالفحص الطبي،وإذا لم يتيسر ذلك لأسباب خارجة عن الإرادة فيمكنك القيام بالفحص الإكلينيكي بالتعاون مع الزملاء والمشرف التربوي والمرشد الأكاديمي والأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي.

- **الفقر الشديد**: من المحكات التي يصعب التحقق منها إجرائيا، لأن الهيئات الدولية لها محك في الحكم على الفقر والأسر الفقيرة، ولكن هذا المحك قد لا يكون صحيحا للتطبيق داخل الأقطار المختلفة، ومن هنا، فإنه عادة ما يتم تقييم هذا المحك والوقوف على تحققه من خلال محكات وزارة الشئون الاجتماعية، ومحكات التراحم المجتمعي، وبعض المظاهر التي قد تظهر على الأسرة وعلى الطفل بالشهرة العامة، وهي من الأمور الواضحة في المجتمعات العربية والإسلامية التي يسود فيها روح التضامن والمودة والتكافل التي أوجبها الشرع الإسلامي المبارك.(*)

- **الحرمان الثقافي**: هذا الشرط يصعب تحققه في الحواضر العربية، حيث يعتبر الطفل يعاني من حرمان ثقافي إذا لم يتوفر له مشاهدة جهاز تلفاز،أو سماع مذياع، أو إمكانية قراءة مادة ثقافية كمجلة أو جريدة أو قصة، أو سماع القصص الذي يحكيها الغير، أو اذا انتقل الى الدراسة في بلد تتحدث لغة غيرلغته.

-**الخلافات الأسرية الحادة** :يمكن الحكم على توفر هذا المحك من خلال الملف الخاص بالطفل أو مقابلة الطفل أو الالتجاء للأخصائي النفسي والاجتماعي بالمدرسة.

---

(*) وفي المملكة العربية السعودية يتحدد محك الفقر بدخل قدره ثلاثة آلاف ريال سعودي فأقل.
مع ملاحظة أن محك بخل الوالدين يجعل بعض الأسر من ذوات الدخل العالي يتطبق عليها هذا المحك.
على أية حال، هناك صعوبة دائما في أحكام ومحكات العلوم الإنسانية بعامة، وعند التحقق من هذا المحك بخاصة.

- **الاضطراب النفسي**: الاضطراب النفسي هو ألا تتناسب استجابة الطفل نوعا وشدة وحدة مع المثير أو الموقف،ويمكن التحقق من هذا المحك من خلال تطبيق أي اختبار مناسب للمرحلة العمرية التي يقع فيها الطفل، ومن الاختبارات ذات الذيوع والشهرة في الدراسات الأجنبية لتقييم هذا الجانب، اختبار بندر جشطالت البصري الحركي.

**المثال الأول**: هب أنه وصل إلى مركز صعوبات التعلم طفل يدعا "س"، عمره عشرة سنوات، تم إحالته إلى أخصائي القياس بالمركز، وتم قياس ذكاءه باستخدام اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح(١٩٧٨) فبلغ ١٢٠ نقطة، ولما قيس مستواه القرائي باستخدام اختبار مرجعي المعيار في القراءة وجد أنه يقرأ في مستوى من أنهى الصف الثاني. وبفحص هذا الطفل وجد أنه لا يعاني من ضعف البصر ولا ضعف السمع ولا إعاقة بدنية، وأنه يحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإنفاق اقتصادي عادي، وعندما تم فحص ملفه الدراسي وجد أنه لا يتغيب من المدرسة، ولا يعاني من أمراض مزمنة ولا اعتلال في الصحة العامة. وباستخدام اختبار وكسلر لذكاء الأطفال وجد أن هناك فرق بين درجات ذكاءها اللفظي وذكاءها العمل ٢. نقطة لصالح درجات ذكاءها العملي، وكان هذا الفرق له دلالة إحصائية في ضوء المتوسط والانحراف المعياري لاختبار وكسلر للذكاء.وعندا تم تقييم هذا الطفل على قائمة الخصائص السلوكية كان تقديره (٧) درجات.

استخدمي المنهج التكاملي في الحكم على هذه الحالة.

هنا يجب البحث عن توفر محك التباعد الخارجي، وعليه سيتم التساؤل

س : ما هو الصف القرائي المتوقع لهذا الطفل؟.

س: هل يعاني هذا الطفل من تباعد بين صفه المتوقع وصفه الفعلي؟.

الحل:

الصف القرائي المتوقع=العمر الزمني(نسبة الذكاء/ ٣٠٠ +١٧.٠) - ٢.٠٥.

الصف القرائى المتوقع للطفل " س" =١١(١٢٠/ ٣٠٠+٠٠١٧) – ٢٠٥.

الصف القرائى المتوقع للطفل " س" = ٥٠٧ – ٢٠٥ = ٣٠٢ سنة.

التباعد = التحصيل القرائى المتوقع – التحصيل القرائى الفعلي.

التباعد=٣٠٢–٢ = ١٠٢ سنة.

النتيجة: بما أن التباعد بين التحصيل الفعل يزيد عن سنة دراسية، لذا فإن هذا الطفل يتوفر لديها محك التباعد بين القدرة والأداء، ومن ثم فإنه من ذوى صعوبات التعلم فى القراءة. وذلك لوجود هذا التباعد مع توفر ما يلي:

* أن نسبة ذكاءه تقع فى مدى نسب الذكاء المتوسط.

* يعانى من تباعد واضح بين ذكائه اللفظى وذكاءها العمل ولصالح ذكائه العملي.

* أن هذا التلميذ لا يعانى من ضعف البصر، ولا ضعف السمع، ولا إعاقة بدنية، وأنه يحيا ضمن أسرة مستقرة اجتماعيا وذات مستوى وإنفاق اقتصادى عادى، وعندما تم فحص ملفه الدراسى وجد أنه لا يتغيب من المدرسة، ولا يعانى من أمراض مزمنة ولا اعتلال فى الصحة العامة.

* أنه تنطبق عليه الخصائص السلوكية التى تشير إلى أنه من ذوى صعوبات التعلم ؛ حيث حصل على تقدير (٧) وهو تقدير يفيد انتشار خصائص ذوى صعوبات التعلم لديه.

# الفصل الخامس

# برنامج تدريبي
# لتنمية الوعي بمهارات تقدير
# محكي التباعد الخارجي والداخلي

ملخص

## البرنامج التدريبي

* عدد أقسام البرنامج الرئيسة: قسمان، وهما:

* القسم الأول: يتضمن أنشطة وتدريبات تنمية الوعى بمهارات تقدير محك التباعد الخارجي.

* القسم الثاني: يتضمن أنشطة وتدريبات تنمية الوعى بمهارات تقدير محك التباعد الداخلي.

*الهدف الرئيس للبرنامج:

١-تنمية الوعي بمهارات تقدير محك التباعد الخارجي.

٢- تنمية الوعي بمهارات تقدير محك التباعد الخارجي.

*الأهداف الفرعية الإجرائية للبرنامج:

يتضمن البرنامج الأهداف الفرعية الإجرائية الآتية:

١- تنمية الوعي بمهارة حساب الصف المتوقع في القراءة.

٢- تنمية الوعي بمهارة حساب التباعد بين الصف القرائي المتوقع والصف القرائي الفعلي.

٣- تنمية الوعي بمهارات تقدير التباعد الداخلي باستخدام النموذج الثنائي.

٤-تنمية الوعى بمهارات تقدير التباعد الداخلى باستخدام النموذج الثلاثى لباناتاين(١٩٧٤).

* المهارات تحت الفرعية المتضمنة:

١-معرفة الاختبارات الفرعية التى تنتمى إلى القسم اللفظى والاختبارات التى تنتمى إلى القسم العملى.

٢- كيفية حساب متوسط الأداء على اختبارات القسم اللفظى واختبارات القسم العملى.

٣- كيفية حساب الانحراف المعيارى الأداء على اختبارات القسم اللفظى واختبارات القسم العملى كل على حدة.

٤- كيفية حساب الدرجة المعيارية للأداء على اختبارات القسم اللفظى واختبارات القسمالعملى.

٥- كيفية حساب التباعد الخارجى ومعيار الحكم.

٦- معرفة الاختبارات الفرعية فى مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل المتضمنة فى النموذج الثلاثى لباناتاين(١٩٧٤).

٧- كيفية حساب الدرجات المعيارية لكل عامل من العوامل الثلاثة فى نموذج باناتاين(١٩٧٤).

٨- كيفية حساب التباعد الداخلى ومعيار الحكم.

* استراتيجية التدريب: التعلم التعاونى مع النموذجة والمناقشة

* عدد الأنشطة: (٣) أنشطة

* عدد الجلسات: (١٦) جلسة

* زمن الجلسة: (٥٠) دقيقة

* المتدربات: معلمات ومشرفات صعوبات التعلم

البرنامج التدريبى

القسم الأول

# الانشطة وجلسات التدريب

## النشاط التدريبى الأول
## الجلسة الأولى

الهدف: تنمية الوعى بمهارة تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ من كراسة مفردات اختبار الذكاء.

الإستراتيجية: التعليم التعاونى مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: الإجابة على مفردات الاختبار.

الطريقة:

١ - تجلس المتدربات فى مجموعات صغيرة لا تقل عن ثلاث ولا تزيد عن خمس.

٢ - تقدم نسخة من كراسة مفردات الاختبار لكل متدربة.

٣- شرح فكرة الاختبار وكيفية الأداء عليه.

٤ - كيفية الرد على تساؤلات التلميذات عند تطبيق الاختبار.

٥- توضيح أهمية عدم الإيحاء بما يساعد أو يعوق وصول التلميذة إلى الإجابة.

٦ - الشرح التفصيلى للمتدربات على كيفية تدريب التلميذة قبل البدء فى الإجابة على الاختبار.

التقويم:

١- يتم اختيار اثنتين من كل مجموعة عشوائيا لتقوم إحداهما بالتطبيق على الثانية، أما بقية المتدربات في المجموعة فيتم تقسيمها بحث تجلس واحدة مع المطبقة والأخريات مع التى يتم التطبيق عليها دون تدخل أو مشاركة.

٢- ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على التطبيق.

محتوى الجلسة:

١- يبدأ المدرب بالتأكد من جلوس المتدربات جلسة مريحة في مجموعات لا تقل عن(٣) ولا تزيد عن (٥) متدربات، وأمام كل مجموعة منضدة مناسبة للكتابة، وقلم رصاص وممحاة.

٢- يتم تقديم نسخة من كراسة مفردات الاختبار لكل متدربة.

٣- يقوم المدرب بذكر أن هذا الاختبار يعد أحد الاختبارات الجمعية التى يشيع استخدامها في تقدير الذكاء في البحوث العربية، وذلك لأنه اختبار يمكن تطبيقه على أكثر من تلميذة في وقت واحد، ويبقى من المهم هو ألا تؤدى الكثرة في التطبيق الجمعي إلى نقل التلميذات للإجابات من بعضهن البعض.

٤-توضيح أهمية الالتزام بتعليمات الاختبار، والزمن المحدد للأداء عليه:

● في اختبارات الذكاء من الحتمى الالتزام بتعليمات الاختبار،فلا تتبرعى بتقديم أى مساعدة لأى تلميذة من شأنها أن توحى لها بالإجابة، أو أن تشتتها عن اختيار الإجابة الصحيحة؛ المهم أن يكون دورك حياديا.

● مدة تطبيق هذا الاختبار عشرة دقائق تحسب من وقت بدء التلميذة في الاختيار من بين البدائل الخمسة الموجودة في صفحات مفردات القياس.

٥- شرح فكرة الاختبار:

• فكرة الأداء على هذا الاختبار هو اختيار الصورة المختلفة من بين الخمس صور؛ بمعنى أن هناك أربع أشياء مصورة تنتمى إلى فئة والصورة الخامسة تنتمى إلى فئة مختلفة، والمطلوب من التلميذة هو أن تؤشر على الصورة التى تمثل الشيء المختلف بأى علامة توضح أن هذا هو اختياره.

٦- الشرح التفصيلى للمتدربات لكيفية تدريب التلميذة قبل البدء فى الإجابة على الاختبار:

• عند تدريبك للتلميذات عليك أولا أن تتأكدى من أنه لا يوجد تلميذة مريضة، أو مجهدة، أو ليست لديها رغبة فى الأداء على الاختبار، وكل من تنطق عليه مثل ما ذكر يمكنك ألا تعتدى بأدائها على الاختبار إذا رغبت فى المشاركة.

• تأكدى من أن كل التلميذات يجلسن جلسة مريحة، وأن ارتفاع المنضدة مناسب لطول التلميذة وجلستها.

• تأكدى من أن كل تلميذة بيدها قلم رصاص وممحاة.

• سلمى كل تلميذة كراسة اختبار الذكاء واطلبى منهن ألا يقمن بالإطلاع على الكراسة من الداخل.

• اطلبى من كل تلميذة أن تدون بياناتها على كل كراسة، وفى حالة عدم معرفة بعض التلميذات الانتهاء من أداء ذلك قومى بإكمال البيانات لها أو علميها ذلك.

• بعد إتمام الخطوة السابقة اطلبى من التلميذات فتح كراسة الاختبار، ثم وضحى لهن كيفية الإجابة، كما تعلمتى الآن، ولكن اجعلى المناقشة مفتوحة لكل اختيار، ووضحى لماذا هذا الاختيار كان صحيحا، وفى حالة الخطأ اشرحى لماذا الاختيار كان خطأ.

•بعد ذلك ابدئى بتدريب التلميذات على الجزء الثانى من تدريبات الاختبار ولكن اجعلى التلميذات يقمن بالأداء على هذا الجزء من التدريبات بصورة منفردة،

ثم قولى لمن الإجابة الصحيحة، وفى ذات الوقت قولى لمن لم يكن اختيارها صحيحا أن تخبرك باختيارها حتى تناقشيها وتتحاورى معها حتى تقتنع بأن اختيارها كان خاطئا، وأن تقتنع فى ذات الوقت بالاختيار الصحيح.

* بعد الانتهاء من القسمين الخاصين بالتدريب، وتأكدك من أن جميع التلميذات قد فهمن التعليمات، وكيفية الأداء على الاختبار، اطلبى من التلميذات الجلوس مستندات الظهر، وأن يتركن الأقلام أمامهن، ثم قولى لهن أنه سيكون أمامكن (١٠) دقائق فقط للأداء على هذا الاختبار؛ حيث ستجدن (٦٠) مجموعة من الصور، كل مجموعة تتكون من (٥) صور، (٤) من هذه الصور متشابهة؛ أى توجد بينهن علاقة، بينما الصورة الخامسة مختلفة، وعليك أن تختار صورة الشيء المختلف، كونى سريعة ولكن لا تؤثر السرعة على دقة اختيارك، وعندما تجدى أن هناك صعوبة فى اختيار صورة الشيء المختلف فى إحدى المجموعات لا تتوقفى بل اتركيها واذهبى إلى المجموعة التى تليها، وكلما كان الاختيار صعبا فى أى مجموعة اتركيها وانتقل إلى المجموعة التى تليها للاختيار من بينها وهكذا دائما، وعندما تصل إلى المجموعة رقم (٦٠) ؛ أى المجموعة الأخيرة، ووجدت أن هناك فسحة من الوقت ارجعى بسرعة للمجموعات التى تركتيها وحاولى الاختيار من بينها صورة الشيء المخالف، وعندما تجدى للمرة الثانية أن هناك صعوبة فى الاختيار انتقل إلى المجموعات الأخرى المتروكة من المحاولة الأولى، وهكذا حتى ينتهى الوقت.

٧-توضيح كيفية الرد على تساؤلات التلميذة:

* عند استفسار أى تلميذة أثناء الأداء على الاختبار لا تعطيها أية معلومات من شأنها أن توحى لها بالاختيار الصحيح أو أن تشتتها عن الاختيار الصحيح، بل يجب أن يكون ردك محايدا وفى نفس الوقت ليس محبطا، عليك فقط أن تقولى لها ركزى، حاولى، دققى، أو أى كلمات من هذا القبيل.

٨- جمع الاختبار بعد الانتهاء من الأداء عليه:

* لوحظ من خلال التطبيقات السابقة للاختبارات الجمعية وبضمنها هذا

الاختبار أنه عندما يعلن الفاحص عن وقف الأداء على الاختبار لانتهاء الوقت، لوحظ استمرار بعض التلميذات فى الأداء والاستمرار فى الإجابة، وهو ما يمثل وقتا إضافيا غير مطلوب، كما لوحظ أن هناك بعض التلميذات يقمن بالنقل من بعضهن البعض، وهو ما يمثل تقديرا بالزيادة غير مطلوبة؛ ولذلك عليك عند تطبيق الاختبار أن تقومى بما يلى :

* حث التلميذات على عدم الإجابة عند النداء بالانتهاء.

* حث التلميذات على عدم النقل من بعضهن البعض عند النداء بالانتهاء.

* لمزيد من تحقيق ما تقدم اصطحبى معك أثناء قياس الذكاء عدد مناسب من المساعدات مهمتهن منع حدوث ما تقدم، ومساعدتك فى جمع الاختبارات بعد الانتهاء من الأداء.

تابع الجلسة الأولى:

الهدف: تدريب المتدربات عمليا على تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ من الاختبار.

الإستراتيجية: التعليم التعاونى مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: قيام كل متدربة بالتطبيق على ثلاث متدربات بعد إعطاء كل متدربة سن افتراضى يقع فى مدى العمر الزمنى الصحيح المناسب للاختبار وهو من (٧) سنوات إلى (١٨) سنة.

الطريقة:

١- تقدم نسخة من مفردات اختبار الذكاء إلى كل متدربة.

٢- يتم تقسيم المتدربات فى مجموعات صغيرة متفرقة داخل قاعة التدريب، تتكون كل مجموعة من أربعة متدربات.

٣-تقوم كل مجموعة باختيار إحدى المتدربات لتقوم بعمل الفاحصة وتلاحظها أخرى، والثالثة تعمل عمل المفحوصة وتلاحظها الرابعة وهكذا.

٤- تقوم الفاحصة بالإيعاز إلى المتدربة التى تقوم بدور المفحوصة باختيار عمر زمنى يقع فى المدى العمرى من سبع سنوات حتى تمام السنة السابعة عشرة، واختيار صف دراسى يتناسب وهذا العمر المختار، ثم تطلب منها أن تسجل هذه البيانات فى الحقل المناسب على غلاف اختبار الذكاء.

٥- تبدأ المتدربة التى تقوم بعمل الفاحصة بتطبيق ما تم فى الجلسة السابقة على المتدربة التى تقوم بدور المفحوصة.

٦- يقوم المدرب بتدوين أسماء كل مجموعة وبها اسم الفاحصة، والمتدربات التلميذات، وخانة للملاحظات أمام اسم كل واحدة فى المجموعة لتسجيل الأخطاء التى تحدث أثناء التطبيق للتفاهم بشأنها بعد انتهاء جلسة القياس.

التقويم:

●يتم اختيار متدربة من المتدربات اللاتى قمن بدور الملاحظة لتقوم بالتطبيق على إحدى الزميلات اللاتى قامت بدور الملاحظة أيضاً أثناء التدريب.

●يعد هذا النشاط التدريبى قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التدريب على التطبيق.

## النشاط التدريبى الأول
## الجلسة الثانية

الهدف: تنمية الوعى بمهارة تصحيح اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صالح(١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ الاختبار التى تم الأداء عليها فى الجلسة السابقة.

الإستراتيجية: التعلم التعاونى مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب فى مجموعات.

الطريقة:

١- تجلس كل مجموعة من المجموعات السابقة على مائدة مستديرة ومعهن الاختبارات التى تم الأداء عليها.

٢- يتم شرح فكرة التصحيح والتى تتمثل فيما يلى:

● إعطاء كل اختيار صحيح درجة على الهامش الأيض للمجموعة إما جهة اليمين أو جهة اليسار مع ضرورة الالتزام بالرصد فى جهة واحدة من كل صفحة.

● المجموعة التى لا يوجد بها أى اختيار من التلميذة يسجل أمامها فى الهامش الجانبى تقدير" صفر".

● المجموعة التى يوجد بها اختيارين من التلميذة يسجل أمامها فى الهامش الجانبى تقدير" صفر".

٣-توضيح أهمية الالتزام بتعليمات التصحيح؛ حيث توضح للمتدربات بأنه يحدث أحيانا بأن تلاحظ المصححة انخفاض أداء تلميذة فتأخذها عاطفة تأويل بعض العلامات لصالح هذه التلميذة فتقوم بإعطاء درجات بالزيادة أو العكس، وهذا مما يمنع بتاتا في تقديرات الذكاء وقياساته، وهو ما يشار إليه بأهمية عدم الانفعال سلبا أو إيجابا أثناء التصحيح.

٥- توضيح كيفية الجمع النهائي لدرجات التلميذة: تعلم كل مجموعة بجمع درجات كل صفحة ووضعها في دائرة في الهامش العلوي أو السفلي لكل صفحة مع ضرورة توحيد هامش تسجيل الدرجات.

٦- يتم الجمع الإضافي لكل درجة في كل صفحة على الدرجة الموجودة في الصفحة التي تليها لتصل في النهاية إلى الدرجة الكلية للأداء، ويفضل أن يقوم آخر بالتأكد من صحة جمع الدرجات، لأنه من المعروف أن هناك ما يسمى بالخطأ البشري لأي عمل علمي ويضمنها عملية الجمع.

٧- توضيح مكان تسجيل درجة أداء التلميذة: بعد الانتهاء من عملية الجمع الإضافي لدرجات كل صفحة سجل الدرجة الكلية على غلاف الاختبار في الخانة المخصصة لذلك.

التقويم:

١- يتم اختيار عشرة متدربات عشوائيا ليقمن بالتصحيح والجمع والتسجيل.

٢- ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التدريب على التطبيق.

## النشاط التدريبي الأول

## الجلسة الثالثة

الهدف: تنمية الوعي بمهارة استخراج نسبة الذكاء من معايير اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح(١٩٧٨).

الوسيلة: نسخ من الاختبار التي تم الأداء عليها.

الإستراتيجية: التعلم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقة:

١-- يتم شرح فكرة الدرجة الخام.

٢-توضيح كيفية السير رأسيا وأفقيا في جدول المعايير.

٣- توضيح مكان تسجيل نسبة ذكاء التلميذة.

التقويم:

١- يتم اختيار عشرة متدربات عشوائيا ليقمن بالتصحيح والجمع والتسجيل

٢- ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من

حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على التطبيق.

محتوى الجلسة:

١- تجلس المتدربات فى المجموعات التى تم تحديدها مسبقا أثناء التطبيق.

٢-يطلب من كل مجموعة فتح كراسة التعليمات على الصفحة المتضمنة للمعايير، وهنا يتم الإشارة على المتدربات بالنظر فى جدول المعايير، ويعلمن أن محتوى رأس الجدول وهو المتضمن للأعمار الزمنية المحتملة لمن أدى على الاختبار، ثم يشرح ما تتضمنه الصفوف من درجات خام، وهى تمثل درجات الأداء المحتملة على الاختبار.

يشار إلى المتدربات بالنظر أيضا إلى الصف الرأسى الموجود أقصى اليسار عند وضع الجدول، إنه نسب الذكاء.

٣- الآن اختارى واحدة من كل مجموعة أدت على الاختبار،ثم أنظرى فى رأس الجدول وحددى مكان العمر، اتجهى من هذا العمر إلى أسفل حتى تلتقى مع الدرجة التى حصلت عليها، من نقطة الالتقاء بالدرجة اتجهى إلى أقص اليسار هنالك سوف تلتقين مع نسبة الذكاء المكافأة للدرجة الخام والعمر.

٤- عند اتجاهك من الدرجة الخام إلى أقصى اليسار لتلتقى مع نسبة الذكاء قد يكون الالتقاء مع تقديرات نسبة الذكاء الموجود أقصى اليسار بين نسبتين هنالك عليك أن تقسمى المسافة بين النسبتين إلى خمسة وحدات ثم انظرى إلى النسبة الأقل وأضيفى نقطتين أو ثلاثة على النسبة الأقل فى هذا الالتقاء مع النسبة الموجودة فى العمود الرأسى هذا.

٥- اكتبى نسبة الذكاء هذه على الغلاف فى الخانة المخصصة لذلك.

٦- الآن أصبح على غلاف الاختبار :

* اسم التلميذة، وعمرها الزمنى، ودرجتها الخام ونسبة ذكاءها، وهو هنا يخص بعض المتدربات.

• هذه البيانات سوف نستخدمها فى تقدير أشياء مهمة فى الانتقاء والفرز كالتحصيل المتوقع والتباعد بين القدرة والتحصيل.

التقويــم:

١- يتم اختيار عشرة متدربات عشوائيا ليقمن باستخراج نسبة الذكاء من خلال إعطاء (١٠) درجات خام، وعشرة أعمار زمنية مقابلة.

٢- ويعد هذا النشاط التدريبى قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التدريب على التطبيق.

## النشاط التدريبى الأول

## الجلسة الرابعة

الهــدف: تنمية الوعى بمهارة تدوين العمر الزمنى و نسبة الذكاء.

الوسيلـة: جدول تفريغ بيانات معدة سلفا من المدرب.

الإستراتيجية: الحوار والمناقشة.

الأنشطـة: التطبيق مع المدرب فى مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقـة: تقدم نسخة من جدول تفريغ البيانات لكل متدربة.

٢- يتم توضيح البيانات الأساسية الموجودة بالجدول الموضح أدناه.

٣-توضيح كيفية الأسماء التى تم تطبيق الاختبار عليهن بأرقام.

٦- توضيح مكان تسجيل العمر الزمنى ونسبة الذكاء.

**التقويم يعد هذا النشاط قج حقق المرجو منه إذا حصل على ١٠٠٪ من حجم التدريب على درجة تمكن من ١٠٠٪ من الأداء**

أولا: جدول تفريغ البيانات:

| الحالة | العمر الزمني | الدرجات الخام للذكاء | نسبة الذكاء | العمر العقلي | التحصيل المتوقع؟ | التحصيل الفعلي | التباعد الخارجي؟ | الحكم بوجود التباعد؟ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١٠ | ٢٩ | ١١٠ | | | | | |
| ٢ | ١٢ | ٣٥ | ١٢٠ | | | | | |
| ٣ | ١١ | ٢٤ | ١٠٠ | | | | | |
| ٤ | ١٠ | ٣٣ | ١١٨ | | | | | |
| ٥ | ١٤ | ٤٠ | ١٣٠ | | | | | |
| ٦ | ١١ | ٣٤ | ١٢٠ | | | | | |
| ٧ | ١٠ | ٢٦ | ١٠٥ | | | | | |
| ٨ | ١٧ | ٢٧ | ٩٠ | | | | | |
| ٩ | ١٤ | ٣٨ | ١٢٠ | | | | | |
| ١٠ | ١٥ | ٤١ | ١٢٥ | | | | | |
| ١١ | ١٣ | ٢٦ | ١٠٠ | | | | | |
| ١٢ | ١٤ | ٢٩ | ١٠٠ | | | | | |
| ١٣ | ١٠ | ١٩ | ٩٥ | | | | | |
| ١٤ | ٩ | ١٨ | ٩٨ | | | | | |
| ١٥ | ٨ | ٢٠ | ١١٥ | | | | | |
| ١٦ | ١٠ | ١٦ | ٩٠ | | | | | |
| ١٧ | ١٢ | ٢٦ | ١٠٠ | | | | | |
| ١٨ | ١٠ | ٤٠ | ١٣٥ | | | | | |
| ١٩ | ٩ | ٣٤ | ١٣٠ | | | | | |
| ٢٠ | ١٦ | ٣٠ | ١٠٠ | | | | | |

خالص الشكر. التدريب التالي هو كيفية حساب العمر العقلي.

محتوى الجلسة:

١-تجلس المتدربات في المجموعات التي تم تحديدها مسبقا أثناء التطبيق.

٢-يطلب من كل متدربة وضع جدول تفرغ البيانات أمامها.

٣- يقوم المدرب بشرح كيف تستبدل كل متدربة اسمها -باعتبارها مفحوص افتراضي قامت بالأداء على الاختبار بعد أن اختارت عمرا زمنيا - من خلال المناداة على أسماء المتدربات واحدة تلو الأخرى، فتعطى رقما يمثلها، ثم تقوم بتسجيله وفي نفس الوقت تسجله الأخريات، وهكذا تتابعيا حتى آخر اسم في آخر مجموعة.

٤- بعد التأكد من انتهاء استبدال الأسماء بأرقام، وتسجيل العمر الزمني أمام كل رقم تصبح جدول تسجيل البيانات مدونا بها أرقام، والعمر الزمني، ونسبة الذكاء كما هو مدون في الجدول السابق.

● التقويم: للتأكد من دقة فهم تعليمات المدرب ينادى على كل متدربة واحدة تلو الأخرى ثم يتم سؤالها عن:

مارقمك؟

ما عمرك الافتراضي؟

ما نسبة ذكائك؟

- يتم اختيار أسماء من المتدربات، ثم تسأل عن أرقام حالات بعينها لتجيب عن:

ما العمر المسجل أمام الحالة(٢) مثلا؟

ما نسبة الذكاء المقابلة للحالة؟

بعد التأكد من دقة فهم تعليمات تدوين البيانات من خلال اختيار (١٠) متدربات عشوائيا يتم الانتقال إلى التدريب التالي

التقويـم:

١- يتم اختيار عشرة متدربات عشوائيا ليقمن بالتصحيح والجمع والتسجيل.

٢- ويعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية إلى درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ من الأداء أثناء التجريب على تسجيل البيانات.

## النشاط التدريبى الأول
## الجلسة الخامسة

الهـــدف: تنمية الوعى بمهارة حساب العمر العقل.

الوسيلـــة: معادلة حساب العمر العقل.

الإستراتيجية: الحوار والمناقشة مع نماذج يشرحها المدرب.

الأنشطـــة: التطبيق مع المدرب فى مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقـــة:

١- توضع نسخة من جدول تفريغ البيانات أمام كل متدربة.

٢- يتم توضيح البيانات الأساسية الموجودة بالجدول مرة ثانية.

٣-يطلب من المتدربات التركيز على العمر الزمنى ونسبة الذكاء للحالة التى سيتم التطبيق عليها.

٤- تسلم ورقة إجابة Answer Sheet، مكتوب على رأسها معادلة نسبة الذكاء، وهي:

نسبة الذكاء= العمر العقل ÷ العمر الزمنى ١٠٠x٪

٥- يتم التدريب على جعل العمر العقل فى الطرف الأيمن وبقية متغيرات المعادلة فى الطرف الأيسر، لتصبح:

العمر العقلي= نسبة الذكاء X العمر الزمني ÷ ١٠٠

٦- يتم إعطاء أمثلة يقوم المدرب بحلها.

٧- أمثلة:

**مثال(١): طفل عمره الزمني(١٠) سنوات، ونسبة ذكاؤه(١٠٠) نقطة. احسب عمره العقلي؟**

الحل:

العمر العقلي= نسبة الذكاء X العمر الزمني ÷ ١٠٠

العمر العقلي= ١٠٠ X ١٠ ÷ ١٠٠ = ١٠٠٠ ÷ ١٠٠ = ١٠ سنوات.

**مثال(٢): طفل عمره الزمني(١٠) سنوات، ونسبة ذكاؤه(١٢٠) نقطة. احسب عمره العقلي؟**

الحل:

العمر العقلي= نسبة الذكاء X العمر الزمني ÷ ١٠٠

العمر العقلي= ١٢٠ X ١٠ ÷ ١٠٠ = ١٢٠٠ ÷ ١٠٠ = ١٢ سنة.

مثال(٣): طفل عمره الزمني(١٢) سنوات، ونسبة ذكاؤه(١٢٠) نقطة. احسب عمره العقلي؟

الحل:

العمر العقلي= نسبة الذكاء X العمر الزمني ÷ ١٠٠

العمر العقلي= ١٢٠ X ١٢ ÷ ١٠٠ = ١٤٤٠ ÷ ١٠٠ = ١٤،٤ سنة.

**مثال(٤): طفل عمره الزمني(١١) سنوات، ونسبة ذكاؤه (٩٠) نقطة. احسب عمره العقلي؟**

الحل:

العمر العقلي= نسبة الذكاء X العمر الزمني ÷ ١٠٠

العمر العقلي= ٩٠ X ١١ ÷ ١٠٠ = ٩٩٠ ÷ ١٠٠ = ٩،٩ سنة.

٨- بعد التأكد من أن المتدربات فهمن ما تقدم يتم التأكد من إعطاء مثال تدريبي يقمن بحله بأنفسهن.

مثال(تدريبي): طفل عمره الزمني(٨) سنوات، ونسبة ذكاؤه (١٢٠) نقطة.

احسب عمره العقلي؟

الحل:

العمر العقلي= نسبة الذكاء x العمر الزمني ÷ ١٠٠

العمر العقلي= ١٢٠ x ٨ ÷ ١٠٠ = ٩٦٠ ÷ ١٠٠ = ٩.٦ سنة.

٧- بعد ذلك يطلب من المتدربات القيام بحساب العمر العقل للحالات المسجلة بالجدول أدناه:

● جدول تفريغ البيانات

| الحالة | العمر الزمني | الدرجات الخام للذكاء | نسبة الذكاء | العمر العقل | التحصيل المتوقع | التحصيل الفعل | التباعد الخارجي | الحكم بوجود التباعد |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٦ | ١٠ | ٢٩ | ١١٠ | ١١ | | | | |
| ٢ | ١٢ | ٣٥ | ١٢٠ | ١٤.٤ | | | | |
| ٣ | ١١ | ٢٤ | ١٠٠ | ١١ | | | | |
| ٤ | ١٠ | ٣٣ | ١١٨ | ١١.٨ | | | | |
| ٥ | ١٤ | ٤٠ | ١٣٠ | ١٨.٢ | | | | |
| ٦ | ١١ | ٣٤ | ١٢٠ | ١٣.٢ | | | | |
| ٧ | ١٠ | ٢٦ | ١٠٥ | ١٠.٥ | | | | |
| ٨ | ١٧ | ٢٧ | ٩٠ | ١٥.٣ | | | | |
| ٩ | ١٤ | ٣٨ | ١٢٠ | ١٦.٨ | | | | |
| ١٠ | ١٥ | ٤١ | ١٢٥ | ١٨.٨ | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١١ | ١٣ | ٢٦ | ١٠٠ | ١٣ | | | | |
| ١٢ | ١٤ | ٢٩ | ١٠٠ | ١٤ | | | | |
| ١٣ | ١٠ | ١٩ | ٩٥ | ٩.٥ | | | | |
| ١٤ | ٩ | ١٨ | ٩٨ | ٨.٨ | | | | |
| ١٥ | ٨ | ٢٠ | ١١٥ | ٩.٢ | | | | |
| ١٦ | ١٠ | ١٦ | ٩٠ | ٩ | | | | |
| ١٧ | ١٢ | ٢٦ | ١٠٠ | ١٢ | | | | |
| ١٨ | ١٠ | ٤٠ | ١٣٥ | ١٣.٥ | | | | |
| ١٩ | ٩ | ٣٤ | ١٣٠ | ١١.٧ | | | | |
| ٢٠ | ١٦ | ٣٠ | ١٠٠ | ١٦ | | | | |
| خالص الشكر: الخطوة التالية هي تسجيل التحصيل الفعلي المفترض من قبل المدرب. | | | | | | | | |

التقويـــم:

١ -يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ فأكثر من الأداء أثناء التدريب على حساب العمر العقلي للحالات المدونة بجدول تفريغ البيانات.

## النشاط التدريبي الثاني
## الجلسة السادسة

**الهــــدف:** الوعي بمتغيرات معادلة هاريس(١٩٧٠) وتطبيقها لحساب الصف المتوقع.

**الوسيلــة:** معادلة هاريس(١٩٧٠).

**الإستراتيجية:** الحوار والمناقشة مع نماذج يشرحها المدرب.

**الأنشطــة:** التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

**الطريقــة:**

١-توضع نسخة من جدول تفريغ البيانات أمام كل متدربة.

٢- يتم تسجيل الصف الفعلي أو التحصيل الفعلي، وذلك كما يمليه المدرب.

٣- يتم توضيح البيانات الأساسية الموجودة بالجدول مرة ثانية.

٤-يطلب من المتدربات التركيز على العمر الزمني و العمر العقلي للحالة التي سيتم التطبيق عليها.

٤- تسلم ورقة إجابة Answer Sheet، مكتوب على رأسها معادلة هاريس (١٩٧٠)، وهي:

الصف المتوقع أو التحصيل المتوقع= (٢xالعمر العقلي+ العمر الزمني)÷ ٣ - ٥

٥- تعطى(٥) أمثلة للتدريب يقوم بحلها المدرب.

٦- يطلب من المتدربات حساب التحصيل المتوقع للحالات المسجلة بالجدول أدناه:

جدول تفريغ البيانات:

| الحالة | العمر الزمني | الدرجات الخام للذكاء | نسبة الذكاء | العمر العقلي | التحصيل المتوقع | التحصيل الفعلي | التباعد الخارجي | الحكم بوجود التباعد |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١٠ | ٢٩ | ١١٠ | ١١ | ٦٫٧ | ٥٫٧ | | |
| ٢ | ١٢ | ٣٥ | ١٢٠ | ١٤٫٤ | ٨٫٦ | ٧ | | |
| ٣ | ١١ | ٢٤ | ١٠٠ | ١١ | ٦ | ٦ | | |
| ٤ | ١٠ | ٣٣ | ١١٨ | ١١٫٨ | ٦٫٢ | ٦ | | |
| ٥ | ١٤ | ٤٠ | ١٣٠ | ١٨٫٢ | ١١٫٨ | ١٠٫٩ | | |
| ٦ | ١١ | ٣٤ | ١٢٠ | ١٣٫٢ | ٧٫٥ | ٧٫٢ | | |
| ٧ | ١٠ | ٢٦ | ١٠٥ | ١٠٫٥ | ٥٫٣ | ٤ | | |
| ٨ | ١٧ | ٢٧ | ٩٠ | ١٥٫٣ | ١٠٫٩ | ٨ | | |
| ٩ | ١٤ | ٣٨ | ١٢٠ | ١٦٫٨ | ١٠٫٩ | ٩ | | |
| ١٠ | ١٥ | ٤١ | ١٢٥ | ١٨٫٨ | ١٢٫٥ | ١٠٫٢ | | |
| ١١ | ١٣ | ٢٦ | ١٠٠ | ١٣ | ٨ | ٦٫٥ | | |
| ١٢ | ١٤ | ٢٩ | ١٠٠ | ١٤ | ٩ | ٧٫٤ | | |
| ١٣ | ١٠ | ١٩ | ٩٥ | ٩٫٥ | ٧٫٤ | ٤ | | |
| ١٤ | ٩ | ١٨ | ٩٨ | ٨٫٨ | ٣٫٩ | ٤ | | |
| ١٥ | ٨ | ٢٠ | ١١٥ | ٩٫٢ | ٣٫٨ | ٣٫٥ | | |
| ١٦ | ١٠ | ١٦ | ٩٠ | ٩ | ٤.٣ | ٣.٢ | | |
| ١٧ | ١٢ | ٢٦ | ١٠٠ | ١٢ | ٧ | ٥ | | |
| ١٨ | ١٠ | ٤٠ | ١٣٥ | ١٣٫٥ | ٧٫٣ | ٦ | | |
| ١٩ | ٩ | ٣٤ | ١٣٠ | ١١٫٧ | ٥٫٨ | ٤ | | |
| ٢٠ | ١٦ | ٣٠ | ١٠٠ | ١٦ | ١١ | ٩ | | |

خالص الشكر. التدريب التالي هو كيفية حساب التباعد الخارجي.

التقويـــم:

يعد هذا النشاط التدريبى قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ فأكثر من الأداء أثناء التدريب على حساب التحصيل أو الصف المتوقع للحالات المدونة بجدول تفريغ البيانات.

## النشاط التدريبي الثاني
## الجلسة السابعة(*)

**الهـــدف:** تنمية الوعي بكيفية حساب التباعد الخارجي والحكم بوجوده.

**الوسيلــة:** طرح التحصيل المتوقع – التحصيل الفعلي.

**الإستراتيجية:** الحوار والمناقشة مع نماذج يشرحها المدرب.

**الأنشطــة:** التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

**الطريقــة:**

١-توضع نسخة من جدول تفريغ البيانات أمام كل متدربة.

٢- للحصول على التباعد الخارجي يتم طرح التحصيل الفعلي من التحصيل المتوقع.

٣- إذا كان ناتج الطرح واحد صحيح فأكثر فإن الحالة يوجد لديها تباعد خارجي.

---

(*) يلي هذه الجلسة، جلسة ثامنة تهدف إلى مناقشة المتدربين والمتدربات فيما تقدم وإتاحة الفرصة لكل التساؤلات والمناقشات التي من شأنها إزالة أي غموض أو لبس.

سابعا: جدول تفريغ البيانات:

| الحالة | العمر الزمني | الدرجات الخام للذكاء | نسبة الذكاء؟ | العمر العقلي؟ | التحصيل المتوقع؟ | التحصيل الفعلي | التباعد الخارجي؟ | الحكم بوجود التباعد؟ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١٠ | ٢٩ | ١١٠ | ١١ | ٦.٧ | ٥.٩ | ٠.٨ | لا يوجد |
| ٢ | ١٢ | ٣٥ | ١٢٠ | ١٤.٤ | ٨.٦ | ٨ | ٠.٦ | لا يوجد |
| ٣ | ١١ | ٢٤ | ١٠٠ | ١١ | ٦ | ٦ | ٠ | لا يوجد |
| ٤ | ١٠ | ٣٣ | ١١٨ | ١١.٨ | ٦.٢ | ٦ | ٠.٢ | لا يوجد |
| ٥ | ١٤ | ٤٠ | ١٣٠ | ١٨.٢ | ١١.٨ | ١٠.٩ | ٠.٩ | لا يوجد |
| ٦ | ١١ | ٣٤ | ١٢٠ | ١٣.٢ | ٧.٥ | ٧.٢ | ٠.٣ | لا يوجد |
| ٧ | ١٠ | ٣٦ | ١٠٥ | ١٠.٥ | ٥.٣ | ٥ | ٠.٣ | لا يوجد |
| ٨ | ١٧ | ٢٧ | ٩٠ | ١٥.٣ | ١٠.٩ | ١٠ | ٠.٩ | لا يوجد |
| ٩ | ١٤ | ٢٨ | ١٢٠ | ١٦.٨ | ١٠.٩ | ٩ | ١.٩ | لا يوجد |
| ١٠ | ١٥ | ٤١ | ١٢٥ | ١٨.٨ | ١٢.٥ | ١٢.٢ | ٠.٣ | لا يوجد |
| ١١ | ١٣ | ٢٦ | ١٠٠ | ١٣ | ٨ | ٦.٥ | ١.٥ | لا يوجد |
| ١٢ | ١٤ | ٢٩ | ١٠٠ | ١٤ | ٩ | ٧.٤ | ١.٦ | يوجد |
| ١٣ | ١٠ | ١٩ | ٩٥ | ٩.٥ | ٤.٧ | ٤ | ٠.٧ | لا يوجد |
| ١٤ | ٩ | ١٨ | ٩٨ | ٨.٨ | ٣.٩ | ٤ | ٠.١- | لا يوجد |
| ١٥ | ٨ | ٢٠ | ١١٥ | ٩.٢ | ٢.٨ | ٢.٥ | ٠.٣ | لا يوجد |
| ١٦ | ١٠ | ١٦ | ٩٠ | ٩ | ٤.٣ | ٤.٢ | ٠.١ | لا يوجد |
| ١٧ | ١٢ | ٢٦ | ١٠٠ | ١٢ | ٧ | ٥ | ٢ | يوجد |
| ١٨ | ١٠ | ٤٠ | ١٣٥ | ١٣.٥ | ٧.٣ | ٦ | ١.٣ | يوجد |
| ١٩ | ٩ | ٣٤ | ١٣٠ | ١١.٧ | ٥.٨ | ٥.٢ | ٠.٦ | لا يوجد |
| ٢٠ | ١٦ | ٣٠ | ١٠٠ | ١٦ | ١١ | ١٠.٨ | ٠.٣ | لا يوجد |

خالص الشكر.

التقويـــم:

يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ فأكثر من الأداء أثناء التدريب على حساب التباعد الخارجي والحكم بوجوده للحالات المدونة بجدول تفريغ البيانات.

البرنامج التدريبى

القسم الثانى

# الانشطة وجلسات التدريب

## النشاط التدريبي الأول
## الجلسة الثامنة

**الهـــدف:** معرفة أسماء اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العملي لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال ـ المعدل.

**الوسيلـة:** كروت بها اسماء الاختبارات.

**الإستراتيجية:** التعليم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

**الأنشطـة:** التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

**الطريقـة:** توضع نسخة من قائمة تتضمن الاختبارات الفرعية في القسم اللفظي، والاختبارات الفرعية في القسم العملي مع كل متدربة.

٢- يتم توضيح لأسماء هذه الاختبارات تأييدا لما بين أيديهن.

٣-يطلب من كل متدربة أن تسأل زميلاتهن في المجموعة عن أسماء اختبارات القسمين اللفظي والعملي

٤- يتلقى المدرب متدربة من كل مجموعة لتوجه سؤالا عن أسماء الاختبارات بالقسمين لمجموعة المتدربات المواجهة لمجموعتها في قاعة التدريب.

٥- عندما يتأكد المدرب من إتقان المتدربات لمعرفة لأسماء الاختبارات في القسمين، يتم الانتقال إلى الجلسة التالية في التدريب.

## محتوى الجلسة

– التباعد الداخلي يعني الانحراف بين العمليات والقدرات الداخلية؛ أي داخل الطفل.

– الطفل العادي هو الذي لا يوجد لديه فرق دال إحصائيا، أو بالمعنى الدارج لا يوجد لديه فرق كبير أو واضح بين العمليات والقدرات الداخلية؛ حيث يكون لديه اتساق في نمو أو نضج هذه العمليات أو القدرات، بينما الطفل ذو الصعوبة في التعلم يكون عكس ذلك، ومن هنا استخدم بعض العلماء هذه الفكرة كمؤشر على وجود صعوبة التعلم، وإن كان هناك من العلماء من يرى بأن هذا الشرط لا يتحقق على طول الخط لدى كل الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأن هذا المحك يوجد على مستوى التحليل النظري للصعوبة، ولم يتحقق تواجده في كل الدراسات التجريبية.

– في النهاية هناك العديد من الدراسات التي تأخذ بهذا المحك عند انتقائها وتعرفها على الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وانه محك معتبر في العديد من المؤسسات العلمية والولايات الأمريكية.

– تقوم فكرة حساب التباعد بين العمليات والقدرات الداخلية باستخدام النموذج الثنائي على نكتة مفادها أن العمليات والقدرات الداخلية التي تكمن خلف الأداء على اختبارات القسم اللفظي من مقياس وكسلر تعتمد على عمليات وقدرات الاستدلال التجريدي والتذكر لسلاسل المعلومات، بينما العمليات والقدرات الداخلية التي تكمن خلف الأداء على اختبارات القسم العملي من مقياس وكسلر تعتمد على معالجة الأشياء الثلاثية في الفراغ والرموز الشكلية.

- يتكون مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - المعدل من (١٢) اختبار فرعي، تنقسم إلى قسمين، القسم اللفظى ويتكون من (٦) اختبارات، والقسم العمل ويتكون من (٦) اختبارات.

- القسم اللفظى يتكون من الاختبارات الآتية:

١- المفردات. ٢- المعلومات. ٣- المتشابهات. ٤- الفهم. ٥- الحساب. ٦- مدى الأرقام أو الذاكرة.

- القسم العمل يتكون من الاختبارات الآتية:

١- تصميم المكعبات. ٢- تجميع الأشياء. ٣- ترتيب الصور. ٤- تكميل الصور.

٥-المتاهات.٦- الشفرة.

●التقويـــم:

يعد هذا النشاط التدريبى قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ فى معرفة أسماء اختبارات القسم اللفظى واختبارات القسم العمل.

## النشاط التدريبي الأول
## الجلسة التاسعة

الهـــدف: تنمية الوعي بمهارة حساب المتوسط الحسابي للأداء على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العمل.

الوسيلـة: مجموع الدرجات على عدد الحالات.

الإستراتيجية: التعليم التعاوني مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطـة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقـة:

١- توضع نسخة من جدول مدون به أسماء الاختبارات الفرعية في كل قسم والدرجات أسفل كل اختبارات لعدد من الحالات قدره (٢٠) حالة.

٢- يطلب من المتدربات الجمع الأفقي لدرجات كل حالة على اختبارات القسم اللفظي، وتسجيل ناتج الجمع أمام الحالة.

٣- يطلب من المتدربات الجمع الرأسي لدرجات كل الحالات على اختبارات القسم اللفظي، وتسجيل ناتج الجمع.

٤- يتم تسجيل المجموع الناتج من الخطوة السابقة، ثم قسمته على عدد الحالات، فتكون المتدربات بذلك قد حصلت كل واحدة منهن على المتوسط الحسابي للأداء على الجانب اللفظي.

٥- ينتقي المدرب متدربة من كل مجموعة لتوجه سؤالا لمجموعة المتدربات المواجهة لمجموعتها في قاعة التدريب عن قيمة المتوسط الذي تم التوصل إليه ومقارنته بما حصلت عليه السائلة.

٦- بعد التأكد من القيمة الصحيحة يطلب من المتدربات حساب متوسط الأداء على اختبارات القسم العمل من قبل المتدربات بنفس الطرقة السابقة، وتدوين النتائج في الجدول أدناه(*):

| البيان | اختبارات القسم اللفظي | | | | | | مج | اختبارات القسم العمل | | | | | | مج |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | أ | ب | ج | د | هـ | و | | ز | ح | ط | ك | ل | ن | |
| ١ | ١١ | ٨ | ١٠ | ٨ | ٧ | ٧ | ٥١ | ١٥ | ١٣ | ١٣ | ١٠ | ١٢ | ١٠ | ٧٣ |
| ٢ | ٩ | ١٠ | ٨ | ٩ | ٧ | ٧ | ٥٠ | ١٤ | ١٤ | ١٤ | ١٢ | ١٢ | ١٣ | ٧٩ |
| ٣ | ١٢ | ٩ | ١٠ | ٩ | ٨ | ٨ | ٥٦ | ١٣ | ١٦ | ١٤ | ١٣ | ٨ | ١١ | ٧٥ |
| ٤ | ١٠ | ٨ | ٨ | ٦ | ٦ | ٦ | ٤٤ | ١٢ | ١٠ | ١٥ | ١٠ | ١٢ | ١١ | ٧٠ |
| ٥ | ٧ | ٧ | ٩ | ٧ | ٧ | ٧ | ٤٤ | ١١ | ١٠ | ١٠ | ١٠ | ٧ | ١١ | ٥٩ |
| ٦ | ٨ | ٨ | ٨ | ٨ | ٨ | ٨ | ٤٨ | ١٥ | ١١ | ١٤ | ١٤ | ١٤ | ١٠ | ٧٨ |
| ٧ | ٩ | ٩ | ١٠ | ٩ | ٨ | ٨ | ٥٣ | ١٢ | ١٦ | ١١ | ١٠ | ١٠ | ١٥ | ٧٤ |
| ٨ | ٦ | ٧ | ٨ | ٦ | ٦ | ٦ | ٣٩ | ١٣ | ١٠ | ١٥ | ١٢ | ١٠ | ١٠ | ٧٠ |
| ٩ | ٧ | ٧ | ٧ | ٧ | ٧ | ٧ | ٤٢ | ١٣ | ١٦ | ١٤ | ١٠ | ٧ | ١٢ | ٧٢ |
| ١٠ | ٨ | ٨ | ١٠ | ٨ | ٨ | ٨ | ٥٠ | ٨ | ١٢ | ١٢ | ١٠ | ١٢ | ١١ | ٦٥ |
| ١١ | ٩ | ٩ | ٩ | ٩ | ٩ | ٩ | ٥٤ | ١٠ | ١٠ | ١٢ | ١٠ | ٩ | ١٣ | ٦٤ |
| ١٢ | ٨ | ٨ | ٨ | ٨ | ٨ | ٨ | ٤٨ | ١٠ | ١٤ | ١٣ | ١٠ | ١٢ | ١٣ | ٧٢ |
| ١٣ | ١١ | ٦ | ١٠ | ٦ | ٦ | ٦ | ٤٥ | ١٤ | ١٣ | ١٣ | ١٤ | ١٣ | ١٢ | ٧٩ |
| ١٤ | ١٠ | ٧ | ٩ | ٧ | ٧ | ٧ | ٤٧ | ١٠ | ١١ | ١٤ | ١٢ | ١١ | ١٣ | ٧١ |
| ١٥ | ٨ | ٨ | ١٠ | ٨ | ٨ | ٨ | ٥٠ | ١٣ | ١٢ | ١٣ | ١٤ | ١٠ | ١١ | ٧٣ |
| ١٦ | ١٠ | ٩ | ٩ | ٩ | ٩ | ٩ | ٥٥ | ١٣ | ١٢ | ١١ | ٩ | ٩ | ١٥ | ٦٩ |
| ١٧ | ١٢ | ٨ | ٩ | ٨ | ٨ | ٨ | ٥٣ | ١٠ | ١٠ | ١٤ | ١٠ | ١٢ | ١٠ | ٦٦ |
| ١٨ | ١١ | ٧ | ١٢ | ٧ | ٧ | ٧ | ٥١ | ١٤ | ١٥ | ١٣ | ١٤ | ٧ | ١٣ | ٧٦ |
| ١٩ | ١٢ | ٦ | ٧ | ٦ | ٦ | ٦ | ٤٣ | ١٤ | ١٤ | ١٥ | ١٠ | ١٢ | ١٠ | ٧٥ |
| ٢٠ | ١١ | ٧ | ١١ | ٧ | ٧ | ٧ | ٥٠ | ١٤ | ١٣ | ١٤ | ١٤ | ٧ | ١٢ | ٧٤ |
| م | | | | | | | ٤٨.٧ | | | | | | | ٧١.٧ |

---

(*) أ= المفردات. ب= المتشابهات. ج= الفهم. د= المعلومات. هـ= الحساب. و= مدى الأرقام. ز= تصميم المكعبات. ح= تجميع الأشياء. ط= تكميل الصور. ك= ترتيب الصور. ل= الترميز. ن= المتاهات. م= المتوسط

التقويـــم:

يعد هذا النشاط التدريبى قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ فى معرفة كيفية حساب متوسط الأداء على اختبارات القسم العملى الذى لم يتم التدريب عليه.

## النشاط التدريبي الثاني
## الجلسة العاشرة

زمن الجلسة: (٥٠) دقيقة

الهـــدف: تنمية الوعى بمهارة حساب الانحراف المعيارى للأداء على اختبارات القسم اللفظى واختبارات القسم العمل.

الوسيلــة: معادلة حساب الانحراف المعيارى.

الإستراتيجية: التعليم التعاونى مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطــة: التطبيق مع المدرب فى مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقــة:

١- توضع نسخة من جدول مدون به مجموع درجات أداء العشرين حالة فى كل من قسمى المقياس، والمتوسط الذى تم حسابه فى التدريب السابق.

٢- يطلب من كل متدربة حساب انحراف كل درجة من درجات القسم اللفظى لكل حالة من الحالات العشرين عن المتوسط، وتسجيل الناتج فى كل حالة فى العمود المجاور.

٣- يطلب من المتدربات تربيع ناتج طرح المتوسط من الدرجة الذى تم الحصول عليه فى الخطوة السابقة، وتسجيل ناتج تربيع القيمة فى العمود المجاور.

٤- جمع القيم العشرين الناتجة من الخطوة السابقة، ثم قسمة الناتج على عدد أفراد الحالات - ١، ثم إيجاد الجذر التربيعى للقيمة الناتجة، ليكون الناتج هو الانحراف المعيارى.

٥ – سجل قيمة الانحراف المعيارى الناتج فى الصف الأخير من الجدول الموضح أدناه تمهيدا لاستخدامه فى حساب الدرجات المعيارية.

جدول تفريغ البيانات(*):

| البيان | اختبارات القسم اللفظى | | | | اختبارات القسم العملى | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | أ | ب | ج | | أ | ب | ج | |
| ١ | ٥١ | | | | ٧٣ | | | |
| ٢ | ٥٠ | | | | ٧٩ | | | |
| ٣ | ٥٦ | | | | ٧٥ | | | |
| ٤ | ٤٤ | | | | ٧٠ | | | |
| ٥ | ٤٤ | | | | ٥٩ | | | |
| ٦ | ٤٨ | | | | ٧٨ | | | |
| ٧ | ٥٣ | | | | ٧٤ | | | |
| ٨ | ٣٩ | | | | ٧٠ | | | |
| ٩ | ٤٢ | | | | ٧٢ | | | |
| ١٠ | ٥٠ | | | | ٦٥ | | | |
| ١١ | ٥٤ | | | | ٦٤ | | | |
| ١٢ | ٤٨ | | | | ٧٢ | | | |
| ١٣ | ٤٥ | | | | ٧٩ | | | |
| ١٤ | ٤٧ | | | | ٧١ | | | |
| ١٥ | ٥٠ | | | | ٧٣ | | | |
| ١٦ | ٥٥ | | | | ٦٩ | | | |
| ١٧ | ٥٣ | | | | ٦٦ | | | |
| ١٨ | ٥١ | | | | ٧٦ | | | |
| ١٩ | ٤٣ | | | | ٧٥ | | | |
| ٢٠ | ٥٠ | | | | ٧٤ | | | |
| ع | ٤.٦ | | | ع | ٥.٢ | | | |

(*) أ= مجموع درجات اختبارات القسم اللفظى. ب= الدرجة – المتوسط. ج= مربع الفرق.
د= مجموع درجات اختبارات القسم اللفظى. هـ= الدرجة – المتوسط. و= مربع الفرق.

التقويـــم:

يعد هذا النشاط التدريبى قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ فى معرفة كيفية حساب الانحراف المعيارى للأداء على اختبارات القسم العمل.

## النشاط التدريبي الثاني
## الجلسة الحادية عشر

**الهــدف:** تنمية الوعي بمهارة حساب الدرجات المعيارية للأداء على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العمل.

**الوسيلــة:** الدرجة- المتوسط+الانحراف المعياري.

**الإستراتيجية:** التعليم التعاوني مع النمذجة والمناقشة..

**الأنشطــة:** التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

**الطريقــة:**

١- توضيع نسخة من الجدول السابق به عمود يتضمن مجموع درجات أداء كل حالة من الحالات العشرين على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العمل.

٢- يتم التدريب على حساب الدرجات المعيارية للأداء على القسم اللفظي فقط كما يلي:

- يطرح المتوسط من كل درجة وتسجل في العمود المجاور.

- تقسم كل درجة نتجت من الخطوة السابقة على الانحراف المعياري، ثم تسجل النتائج في العمود الثالث، لتمثل الدرجات المعيارية، وذلك كما هو موضح بالجدول أدناه:

جدول تفريغ البيانات(*):

| البيان | القسم اللفظي | | | القسم العملي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | أ | ب | ج | د | هـ | و |
| ١ | ٥١ | | ٠.٥٥ | ٧٣ | | ٠.٢٥ |
| ٢ | ٥٠ | | ٠.٢٩ | ٧٩ | | ١.٤١ |
| ٣ | ٥٦ | | ١.٥٨ | ٧٥ | | ٠.٦٤ |
| ٤ | ٤٤ | | ١.٠٠- | ٧٠ | | ٠.٣٣- |
| ٥ | ٤٤ | | ١.٠٠- | ٥٩ | | ٢.٤٥- |
| ٦ | ٤٨ | | ٠.١٤- | ٧٨ | | ١.٢١ |
| ٧ | ٥٣ | | ٩٣. | ٧٤ | | ٠.٤٤ |
| ٨ | ٣٩ | | ٢.٠٨- | ٧٠ | | ٠.٣٣- |
| ٩ | ٤٢ | | ١.٤٣- | ٧٢ | | ٠.٠٦ |
| ١٠ | ٥٠ | | ٠.٢٩ | ٦٥ | | ١.٢٩- |
| ١١ | ٥٤ | | ١.١٥ | ٦٤ | | ١.٤٨- |
| ١٢ | ٤٨ | | ١٤.- | ٧٢ | | ٠.٠٦ |
| ١٣ | ٤٥ | | ٠.٧٩- | ٧٩ | | ١.٤١ |
| ١٤ | ٤٧ | | ٠.٣٦- | ٧١ | | ٠.١٣- |
| ١٥ | ٥٠ | | ٠.٢٩ | ٧٣ | | ٠.٢٥ |
| ١٦ | ٥٥ | | ١.٣٧ | ٦٩ | | ٠.٥٢- |
| ١٧ | ٥٣ | | ٠.٩٣ | ٦٦ | | ١.١٠- |
| ١٨ | ٥١ | | ٠.٥٠ | ٧٦ | | ٠.٨٣ |
| ١٩ | ٤٣ | | ١.٢٢- | ٧٥ | | ٠.٦٤ |
| ٢٠ | ٥٠ | | ٠.٢٩ | ٧٤ | | ٠.٤٤ |

(*) أ= مجموع درجات اختبارات القسم اللفظي. ب= الدرجة- المتوسط. ج= الدرجة المعيارية.
د= مجموع درجات اختبارات القسم العملي. هـ= الدرجة- المتوسط. و= الدرجة المعيارية.

التقويـم:

١ -يعد هذا النشاط التدريبى قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ فى معرفة كيفية حساب الدرجات المعيارية للأداء على اختبارات القسم العمل.

## النشاط التدريبي الثاني

## الجلسة الثانية عشرة

الهـــدف: تنمية الوعى بكيفية حساب التباعد الداخلى باستخدام النموذج الثنائى والحكم بتواجده.

الوسيلــة: الدرجة المعيارية للقسم العملى- الدرجة المعيارية للقسم اللفظى.

الإستراتيجية: التعليم التعاونى مع النمذجة والمناقشة..

الأنشطــة: التطبيق مع المدرب فى مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقــة:

١- توضع نسخة من الجدول السابق به عمود يتضمن الدرجات المعيارية لكل حالة فى القسمين اللفظى والعملى.

٢- يطلب من كل متدربة طرح كل درجة ناتجة فى الخطوة السابقة فى القسم اللفظى من الدرجة المقابلة فى القسم العملى، وذلك كم هو موضح بالجدول أدناه:

جدول تفريغ البيانات(*):

| البيان | التباعد | | | الحكم |
|---|---|---|---|---|
| | أ | ب | ج | |
| ١ | ٠٫٥٥ | ٠٫٢٥ | ٠٫٣٠- | |
| ٢ | ٠٫٢٩ | ١٫٤١ | ١٫١٢ | يوجد |
| ٣ | ١٫٥٨ | ٠٫٦٤ | ٠٫٩٥- | |
| ٤ | ١٫٠٠- | ٠٫٣٣- | ٠٫٦٨ | |
| ٥ | ١٫٠٠- | ٢٫٤٥- | ١٫٤٤- | |
| ٦ | ٠٫١٤- | ١٫٢١ | ١٫٣٦ | يوجد |
| ٧ | ٩٣٫ | ٠٫٤٤ | ٠٫٤٩- | |
| ٨ | ٢٫٠٨- | ٠٫٣٣- | ١٫٧٥ | يوجد |
| ٩ | ١٫٤٣- | ٠٫٠٦ | ١٫٤٩ | يوجد |
| ١٠ | ٠٫٢٩ | ١٫٢٩- | ١٫٥٨- | |
| ١١ | ١٫١٥ | ١٫٤٨- | ٢٫٦٣- | |
| ١٢ | ١٤٫- | ٠٫٠٦ | ٠٫٢٠ | |
| ١٣ | ٠٫٧٩- | ١٫٤١ | ٢٫١٩ | يوجد |
| ١٤ | ٠٫٣٦- | ٠٫١٣- | ٠٫٢٢ | |
| ١٥ | ٠٫٢٩ | ٠٫٢٥ | ٠٫٠٤- | |
| ١٦ | ١٫٣٧ | ٠٫٥٢- | ١٫٨٩- | |
| ١٧ | ٠٫٩٣ | ١٫١٠- | ٢٫٠٣- | |
| ١٨ | ٠٫٥٠ | ٠٫٨٣ | ٠٫٣٢ | |
| ١٩ | ١٫٢٢- | ٠٫٦٤ | ١٫٨٥ | يوجد |
| ٢٠ | ٠٫٢٩ | ٠٫٤٤ | ٠٫١٥ | |

(*) أ= الدرجات المعيارية لاختبارات القسم اللفظي
ب = الدرجات المعيارية لاختبارات القسم العلمي جـ = ناتج الطرح

٣- إذا كان ناتج طرح درجة القسم اللفظى من درجة القسم العملى هو درجة معيارية فأكثر فإنه يكون قد تحقق شرط التباعد الداخلى.

التقويـــم:

يعد هذا النشاط التدريبى قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ فى حساب التباعد والحكم بتواجده.

## النشاط التدريبي الثالث
## الجلسة الثالثة عشرة

الهـــدف: معرفة الاختبارات الفرعية في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل المتضمنة في النموذج الثلاثي لباناتاين(١٩٧٤).

الوسيلــة: قائمة بها أسماء الاختبارات.

الإستراتيجية: المحاضرة.

الأنشطـة: التطبيق مع المدرب في مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقــة: توضيح نسخة من قائمة تتضمن الاختبارات الفرعية في العوامل الثلاثة والمتمثلة في عامل المكانية، وعامل الفهم، وعامل التتابعية.

٢- يتم توضيح أسماء هذه الاختبارات تأييدا لما بين أيديهن، والفكرة التي يتم في ضوئها القول بالتباعد.

٣-يطلب من كل متدربة أن تسأل زميلاتهن في المجموعة عن أسماء الاختبارات بكل عامل من العوامل الثلاثة

٤- يتلقى المدرب متدربة من كل مجموعة لتوجه سؤالا عن أسماء الاختبارات التي تنتمي إلى كل عامل من العوامل الثلاثة لمجموعة المتدربات المواجهة لمجموعتها في قاعة التدريب.

٥- عندما يتأكد المدرب من إتقان المتدربات لمعرفة لأسماء الاختبارات في كل عامل من العوامل الثلاثة، يتم الانتقال إلى الجلسة التالية في التدريب.

*التقويم:

١-يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ فى معرفة أسماء اختبارات كل عامل من العوامل الثلاثة.

*محتوى الجلسة:

- التباعد الداخلى يعنى الانحراف بين العمليات والقدرات الداخلية؛ أى داخل الطفل.

- الطفل العادى هو الذى لا يوجد لديه فرق دال إحصائيا، أو بالمعنى الدارج لا يوجد لديه فرق كبير أو واضح بين العمليات والقدرات الداخلية؛ حيث يكون لديه اتساق فى نمو أو تضج هذه العمليات أو القدرات، بينما الطفل ذو الصعوبة فى التعلم يكون عكس ذلك، ومن هنا استخدم بعض العلماء هذه الفكرة كمؤشر على وجود صعوبة التعلم، وإن كان هناك من العلماء من يرى بأن هذا الشرط لا يتحقق على طول الخط لدى كل الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وأن هذا المحك يوجد على مستوى التحليل النظرى للصعوبة، ولم يتحقق تواجده فى كل الدراسات التجريبية.

- فى النهاية هناك العديد من الدراسات التى تأخذ بهذا المحك عند انتقائها وتعرفها على الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وانه محك معتبر فى العديد من المؤسسات العلمية والولايات الأمريكية.

- تقوم فكرة حساب التباعد بين العمليات والقدرات الداخلية باستخدام النموذج الثلاثى على تكئة مفادها أن العمليات والقدرات الداخلية التى تكمن خلف الأداء على اختبارات عامل المكانية من مقياس وكسلر تعتمد على عملية معالجة الأشياء ذات الأبعاد الثلاثية فى الفراغ دون ترتيب أو تعاقب، بينما العمليات والقدرات الداخلية التى تكمن خلف الأداء على اختبارات عامل الفهم هى استخدام المفاهيم والاستدلال التجريدى، أما العمليات والقدرات الداخلية التى

تكمن خلف الأداء على اختبارات عامل-التتابعية فهى القدرة على تذكر سلاسل متتابعة من المثيرات البصرية والسمعية.

– يتكون مقياس وكسلر لذكاء الأطفال – المعدل من (١٢) اختبار فرعي، تنقسم إلى قسمين، القسم اللفظى ويتكون من (٦) اختبارات، والقسم العملى ويتكون من (٦) اختبارات، يمكن تقسيمها إلى ثلاثة عوامل، هي:

١- عامل المكانية Spatial Factor.ويتكون من اختبارات تصميم المكعبات، تكميل الصور، و تجميع الأشياء.

٢- عامل الفهم Conceptual ويتكون من اختبارات الفهم والمفردات والمتشابهات.

٣- عامل التتابعية Consequential ويتكون من اختبارات مدى الأرقام والحساب والشفرة.

٤- يتسم أداء ذوى صعوبات التعلم الذين يعانون من تباعد داخلى فى اختبارات العوامل الثالثة بيا يأتى المكانية ≥ الفهم ≥ التتابعية وهو ما يوضحه الشكل

وصف أداء ذوى صعوبات التعلم على العوامل الثالثة (المانية والفهم والتتابعية)

## النشاط التدريبي الثالث
## الجلسة الرابعة عشرة

الهـــدف: تنمية الوعى بمهارة حساب المتوسط الحسابى للأداء على اختبارات كل عامل من العوامل الثلاثة فى متصف باتاتين الثلاثى (١٩٧٤).

الوسيلـة: مجموع الدرجات على عدد الحالات.

الإستراتيجية: التعلم التعاونى مع النمذجة والمناقشة..

الأنشطـة: التطبيق مع المدرب فى مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقـة:

١ - توضع نسخة من جدول مدون به أسماء الاختبارات الفرعية فى كل عامل من العوامل الثلاثة لعشرين حالة مفترضة كما هو موضح بالجدول أدناه.

٢ - يطلب من المتدربات الجمع الأفقى لدرجات اختبارات عامل المكانية.

٣- يطلب من المتدربات الجمع الرأسى لدرجات اختبارات عامل المكانية

٤ - يتم تسجيل المجموع الناتج، ثم قسمته على عدد الحالات، فتكون المتدربات بذلك قد حصلت كل واحدة منهن على المتوسط الحسابى للأداء على اختبارات عامل المكانية.

جدول الاختبارات وجموع الأبعاد(*):

| الرقم | [illegible] | | | مج | [illegible] | | | مج | [illegible] | | | مج |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | أ | ب | ج | | د | هـ | و | | ز | ح | ط | |
| ١ | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] |
| ٢ | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] |
| ٣ | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] |
| ٤ | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] |
| ٥ | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] |
| ٦ | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] |
| ٧ | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] |
| ٨ | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] |
| ٩ | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] |
| ١٠ | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] |
| ١١ | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] |
| ١٢ | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] |
| ١٣ | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] |
| ١٤ | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] |
| ١٥ | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] |
| ١٦ | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] |
| ١٧ | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] |
| ١٨ | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] |
| ١٩ | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] |
| ٢٠ | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] |
| م | | | | [illegible] | | | | [illegible] | | | | [illegible] |

(*) أ= درجات اختبار تصميم المكعبات.ب= درجات اختبار تكميل الصور. ج= درجات اختبار تجميع الأشياء. د= درجات اختبار المفردات.هـ= درجات اختبار المتشابهات. و= درجات اختبار الفهم. ز= درجات اختبار مدى الأرقام.ح= درجات اختبار الحساب. ط= درجات اختبار الشفرة.

| البعد | المتوسط (م) | الانحراف المعيارى(ع) |
| --- | --- | --- |
| المكانية | ٤٦,٢ | |
| الفهم | ٢٠,١ | |
| التتابعية | ١٥,٥ | |

التقويـم:

١ -يعد هذا النشاط التدريبى قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التى تقدر بنسبة ١٠٠٪ فى معرفة كيفية حساب متوسط الأداء على اختبارات عامل الفهم، واختبارات عامل التتابعية التى لم يتم التدريب عليها.

## النشاط التدريبى الثالث
## الجلسة الخامسة عشرة

الهـــدف: تنمية الوعى بمهارة حساب الانحراف المعيارى للأداء على اختبارات كل عامل من العوامل الثلاثة فى تصنيف باناتاين (١٩٧٤).

الوسيلـــة: معادلة حساب الانحراف المعيارى.

الإستراتيجية: التعليم التعاونى مع النمذجة والمناقشة.

الأنشطـــة: التطبيق مع المدرب فى مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

الطريقـــة:

١ - توضع نسخة من جدول مدون به مجموع درجات أداء العشرين حالة فى كل عامل من العوامل الثلاثة، والمتوسط الذى تم حسابه فى التدريب السابق.

٢ - يطلب من كل متدربة حساب انحراف كل درجة من درجات عامل المكانية لكل الحالات العشرين عن المتوسط، وتسجيل الناتج لكل حالة فى العمود المجاور.

٣ - يطلب من المتدربات تربيع ناتج طرح المتوسط من الدرجة الذى تم الحصول عليه فى الخطوة السابقة، وتسجيل ناتج تربيع القيمة فى العمود المجاور.

٤ - جمع القيم العشرين الناتجة من الخطوة السابقة، ثم قسمة الناتج على (عدد أفراد الحالات - ١)، ثم إيجاد الجذر التربيعى للقيمة الناتجة، ليكون الناتج هو الانحراف المعيارى.

٥ - سجل قيمة الانحراف المعيارى فى الجدول المرفق تمهيدا لاستخدامه فى حساب الدرجات المعيارية.

جدول درجات الأبعاد الثلاثة(*):

| البند | الاختبارات العقلية | | | | اختبارات الفهم | | | | اختبارات التطبيقية | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | أ | ب | ج | المعيارية | أ | ب | ج | المعيارية | أ | ب | ج | المعيارية |
| ١ | ٥٩,٠٠ | | | | ٣٦,٥٠ | | | | ١٦,٠٠ | | | |
| ٢ | ٥٥,٠٠ | | | | ١٥,٠٠ | | | | ١٩,٠٠ | | | |
| ٣ | ٥٥,٠٠ | | | | ١٨,٠٠ | | | | ١٤,٠٠ | | | |
| ٤ | ٥٥,٠٠ | | | | ١٥,٠٠ | | | | ١٦,٠٠ | | | |
| ٥ | ٤٣,٠٠ | | | | ٣٢,٠٠ | | | | ١٦,٠٠ | | | |
| ٦ | ٥٥,٠٠ | | | | ٢٤,٠٠ | | | | ١٥,٠٠ | | | |
| ٧ | ٤٦,٠٠ | | | | ٣٥,٠٠ | | | | ١٥,٠٠ | | | |
| ٨ | ٤٣,٠٠ | | | | ٣١,٠٠ | | | | ١٨,٠٠ | | | |
| ٩ | ٤٤,٠٠ | | | | ٣١,٠٠ | | | | ٢٣,٠٠ | | | |
| ١٠ | ٣٨,٠٠ | | | | ٤٥,٠٠ | | | | ١٤,٠٠ | | | |
| ١١ | ٤٨,٠٠ | | | | ١٥,٠٠ | | | | ٢٢,٠٠ | | | |
| ١٢ | ٥١,٠٠ | | | | ٢٤,٠٠ | | | | ٢٣,٠٠ | | | |
| ١٣ | ٥٣,٠٠ | | | | ١٨,٠٠ | | | | ٢١,٠٠ | | | |
| ١٤ | ٥١,٠٠ | | | | ٢٣,٠٠ | | | | ١٨,٠٠ | | | |
| ١٥ | ٣٩,٠٠ | | | | ٢١,٥٠ | | | | ١٨,٠٠ | | | |
| ١٦ | ٥١,٠٠ | | | | ٢٣,٠٠ | | | | ١٤,٠٠ | | | |
| ١٧ | ٥١,٠٠ | | | | ٢٨,٠٠ | | | | ١٨,٠٠ | | | |
| ١٨ | ٤٥,٠٠ | | | | ٢١,٠٠ | | | | ١٤,٠٠ | | | |
| ١٩ | ٤٨,٠٠ | | | | ٢٩,٠٠ | | | | ١٧,٠٠ | | | |
| ٢٠ | ٤٨,٠٠ | | | | ٢٣,٠٠ | | | | ١٤,٠٠ | | | |

(*) أ= مجموع درجات البعد. ب= الدرجة -المتوسط. ج= مربع (الدرجة- المتوسط).

جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بعد:

| البعد | المتوسط(م) | الانحراف المعيارى(ع) |
|---|---|---|
| المكانية | ٤٦,٢ | ٣,٩ |
| الفهم | ٢٠,١ | ٤,٦ |
| التتابعية | ١٥,٥ | ١,٥ |

التقويم: حساب الانحراف المعيارى لمجموع درجات أداء العشرين حالة فى اختبارات كل من عامل الفهم وعامل التتابعية اللذين لم يتم التدريب عليهما، ويكون التدريب قد حقق المرجو منه إذا توصل ١٠٠٪ من مجمل أفراد التدريبات للقيمة الصحيحة للانحراف المعيارى لكل بعد.

## النشاط التدريبي الثالث
## الجلسة السادسة عشرة

**الهدف:** تنمية الوعى بكيفية حساب الدرجات المعيارية لدرجات كل عامل من العوامل الثلاثة والحكم بوجود التباعد الداخل.

**الوسيلة:** (الدرجة- المتوسط)÷الانحراف المعيارى.

**الإستراتيجية:** التعليم التعاونى مع النمذجة والمناقشة.

**الأنشطة:** التطبيق مع المدرب فى مجموعات كل مجموعة مكونة من أربع متدربات.

**الطريقة:**

١- توضع نسخة من الجدول السابق به عمود مجموع درجات أداء كل حالة من الحالات العشرين.

٢- يطلب من كل متدربة طرح المتوسط من كل درجة، وتسجيل الناتج فى العمود المجاور.

٣- يطلب من كل متدربة قسمة كل درجة ناتجة فى الخطوة السابقة على الانحراف المعيارى وتسجيل الناتج أمام كل حالة، فتكون الدرجة الناتجة هى الدرجة المعيارية المقصودة، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول درجات الأبعاد الثلاثة(*):

| | العقلية | | | الفهم | | | التبعية | | | الحكم |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | أ | ب | ع | أ | ب | ع | أ | ب | ع | * |
| ١ | ٤٩,٠٠ | | ٠,٧١ | ٢٦,٩٠ | | ١,٣٣ | ١٦,٠٠ | | ٠,٣٦ | |
| ٢ | ٤٥,٠٠ | | ٠,٣٦- | ١٤,٠٠ | | ١,٣٣- | ١٦,٠٠ | | ٠,٣٦ | |
| ٣ | ٤٥,٠٠ | | ٠,٣٦- | ١٥,٠٠ | | ١,١٩- | ١٤,٠٠ | | ٠,٩٤- | |
| ٤ | ٤٥,٠٠ | | ٠,٣٦- | ١٥,٠٠ | | ١,١٩- | ١٦,٠٠ | | ٠,٣٦ | |
| ٥ | ٤٣,٠٠ | | ٠,٨٦- | ٢٣,٠٠ | | ٠,٦٣ | ١٦,٠٠ | | ٠,٣٦ | |
| ٦ | ٤٥,٠٠ | | ٠,٣٦- | ٢٤,٠٠ | | ٠,٨٥ | ١٨,٠٠ | | ١,٦٦ | |
| ٧ | ٤٦,٠٠ | | ٠,١٥- | ٢٥,٠٠ | | ١,٠٧ | ١٤,٠٠ | | ٠,٩٤- | |
| ٨ | ٤٣,٠٠ | | ٠,٨٦- | ٢١,٠٠ | | ٠,١٩ | ١٥,٠٠ | | ٠,٢٩- | |
| ٩ | ٤٤,٠٠ | | ٠,٥٦- | ٢١,٠٠ | | ٠,١٩ | ١٧,٠٠ | | ١,٠١ | |
| ١٠ | ٣٨,٠٠ | | ٢,٠٩- | ٢٤,٠٠ | | ٠,٨٥ | ١٤,٠٠ | | ٠,٩٤- | |
| ١١ | ٤٨,٠٠ | | ٤٦, | ١٤,٠٠ | | ١,٣٣- | ١٧,٠٠ | | ١,٠١ | |
| ١٢ | ٥١,٠٠ | | ١,٢٣ | ٢٤,٠٠ | | ٠,٨٥ | ١٣,٠٠ | | ١,٥٩- | * |
| ١٣ | ٤٣,٠٠ | | ٨١,- | ١٨,٠٠ | | ٤٦,- | ١٤,٠٠ | | ٠,٩٤- | |
| ١٤ | ٥١,٠٠ | | ١,٢٣ | ٢٣,٠٠ | | ٠,٦٣ | ١٨,٠٠ | | ١,٦٦ | |
| ١٥ | ٣٩,٠٠ | | ١,٨٣- | ٢٤,١٠ | | ٠,٨٧ | ١٨,٠٠ | | ١,٦٦ | |
| ١٦ | ٥١,٠٠ | | ١,٢٣ | ١٣,٠٠ | | ١,٥٥- | ١٥,٠٠ | | ٠,٢٩- | |
| ١٧ | ٥١,٠٠ | | ١,٢٣ | ٢٥,٠٠ | | ١,٠٧ | ١٥,٠٠ | | ٠,٢٩- | * |
| ١٨ | ٥١,٠٠ | | ١,٢٣ | ٢١,٠٠ | | ٠,١٩ | ١٤,٠٠ | | ٠,٩٤- | * |
| ١٩ | ٤٨,٠٠ | | ٠,٤٦ | ١٩,٠٠ | | ٠,٢٤- | ١٥,٠٠ | | ٠,٢٩- | |
| ٢٠ | ٤٨,٠٠ | | ٠,٤٦ | ١٣,٠٠ | | ١,٥٥- | ١٤,٠٠ | | ٠,٩٤- | |

(*) أ= مجموع درجات البعد. ب= الدرجة المتوسط. ع= الدرجة المعيارية.*= حالات يوجد لديها تباعد داخل.

٤ -الحكم بوجود التباعد الداخلي:

يتحقق وجود التباعد الداخلي لدى الحالة إذا كانت:

الدرجة المعيارية لبعد المكانية≤ الدرجة المعيارية لبعد الفهم≤ الدرجة المعيارية لبعد التتابعية.

التقويـم:

١ -يعد هذا النشاط التدريبي قد حقق المرجو منه إذا حصل ١٠٠٪ من حجم عينة التدريب الكلية على درجة التمكن التي تقدر بنسبة ١٠٠٪ في معرفة كيفية حساب الدرجات المعيارية للأداء على عامل المكانية وعامل الفهم عامل التتابعية اللذين لم يتم التدريب عليهما، ودقة الحكم على وجود التباعد الداخلي.

**الخلاصة :**

بعد استطلاع وقراءة البيانات الإحصائية الخاصة بمحك التباعد الخارجي، والنموذج الثلاثي لباناتاين ـ المعدل (١٩٧٤) يمكننا الحكم بأن الحالات ( ١٢) و (١٧) و(١٨) هي حالات صعوبة في التعلم بشرط أن تكون هذه الحالات لا تعاني من أية إعاقة من الإعاقات التي تضمنها محك الاستبعاد وطبقا لما هو مبين في هذا الكتاب، وكذلك في ضوء مفهوم سليمان (٢٠١١) لصعوبات التعلم والمكونات المستخلصة من التعريف.

وبناء على ما تقدم، فإن نسبة انتشار العصوبية لدى هذه العينة ١٥٪

٢ - هناك من العلماء من يعتبر تحقق وقوع الصعوبة في حالة تحقق محك التباعد الخارجي فقط دون النظر والاعتبار لمحك التباعد الداخلي، إلا أن الباحث يرى أنه لا مانع من الأخذ في الاعتبار لمحك التباعد الداخلي إذا توفرت الأداة المقننة على البيئة كمقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل، أو بطارية إلينوى للقدرات النفس لغوية، أو بطارية مايكيست أو.... الخ؛ إذ توجد العديد من الدراسات التي تضعه محل الاعتبار.

٣- نظرا لأن تقدير محك التباعد الخارجى يحتاج لتقديره اختبارات مرجعة لمعيار، ونظرا لعدم وجود مثل هذا النوع من الاختبارات فى البيئة العربية، نظرا لكل ما تقدم، فإنه لامانع من استخدام المتوسط على الاختبارات المرجعة لمحك برغم النهى المشدد لاستخدام المتوسط التحصيل عند انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم، وحالما استخدم هذا الإجراء مع خطئه فإنه لا بد من التحقق من أن يكون ذكاء التلميذ متوسط أو فوق المتوسط ولا يعانى من أية إعاقة من الإعاقات الواردة فى محك الاستبعاد فما لا يدرك كله لا يترك كله، وهذا أيسر الأخطاء، إلى أن تستكمل البنية الأساسية لاختبارات الصعوبة المرجعة لمعيار.

تم بحمد الله

# الخاتمة

ليس من إلف البشر الكمال، وليس فيما نؤلفه أو نصففه أو ندبجه نتاج يتصف بالكمال؛ لأن الفرع تصور الأصل، والأصل بشر، وعليه فإن ما أوردناه هنا ما من شك سيوصف بالنقص، لكن يبقى لى شرف المحاولة.

وكتابنا هذا حاولنا من خلاله سد جزء من النقص فى برامج إعداد الدارسين والمتخصصين فى مجال صعوبات التعلم.

ولقد حاولنا قدر جهدنا فى هذا الكتاب أن ننحى المنحى العملى والتطبيقى، والإفاضة فى البيان التدريبى لكل مهارة تلو الأخرى حتى يستطيع من انفك من الدراسة النظامية أن يدرب نفسه، الأمر الذى اضطرنا للإطالة فى كثير من الأحايين، ولا هدف لنا سوى الإفادة لكيفية انتقاء ذوى صعوبات التعلم من الفصول الدراسية العادية، هذا الانتقاء الذى يشاع عنه خطأ بتشخيص صعوبات التعلم!!!!

لقد كان منحاى الإفادة، ومبتغاى أن يكون التدريب الميدانى واقع فعل تتعاظم من خلاله الإفادة التطبيقية بعيدا عن الأداء الشكلى.

إننى وأنا أغادر آخر ما يكتب فى هذا الكتاب ألتمس عذرا من القارئ، إن شاب ما كتبت سهو أو خطأ أو نسيان،أن يرسل لى بمحملى حتى أصحح ما سوف أكتبه

إن شاء الله فى كتابنا القادم والذى يدور حول التدريب الميدانى لتشخيص صعوبات التعلم.

وفى النهاية إننى لأجأر إلى الله رافعا أكف الضراعة بالمحرج والمجرح أن يُسكن نفسى على التقى والتجرد، وأن أجد من القراء نصحا أصحح به خطأى ورشدا أجبر به عوارى، والله إذ أدعوه فى النهاية أن يوفقنا لما يحبه ويرضاه.

**المؤلف**

# المراجـع

**أولا: المراجع العربية:**

إبراهيم، أحمد (١٤١٩هـ). *الإشراف العلمي والعيادي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الأفندي، محمد حامد (١٤٠١هـ). *الإشراف التربوي*. الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.

توفيق، زكريا (١٩٩٣). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بسلطنة عمان. *مجلة كلية التربية بسلطنة عمان*، ٢٠، ٢٣٥ - ٢٦٥.

حنفي، هويدا (١٩٩٢). *برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي" دراسة تجريبية"*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

الخطيب، جمال و البستنجي، مراد (٢٠٠٩). مستوى التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في ضوء بعض المتغيرات. *دراسات العلوم التربوية(الأردن)*، ٣٣(١)، ٨٢ - ١٢٢.

رفاعي، ناريمان و سالم، محمود عوض الله(١٩٩٣). دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة معوقات الطفولة بجامعة الأزهر*، ٢(١)، ١٨١-٢٢٨.

الزراد، فيصل (١٩٩١). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية تربوية-نفسية). *مجلة رسالة*

*الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي،١١(٣٨) ، ١٢١-١٧٨ .

سليمان، السيد عبد الحميد (١٩٩٢ ). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بصعوبات التعلم.رسالة ماجستير(غير منشورة) مودعة بمكتبة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

سليمان، السيد عبد الحميد (١٩٩٦ ). تنمية عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه (غير منشورة) مودعة بمكتبة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

سليمان، السيد عبد الحميد (١٩٩٨ ). دراسة لبعض مظاهر السلوك الاستقلالى وتقدير الذات لدى بعض فئات التربية الخاصة . مجلة كلية التربية ببنها، ٩ ، (٣٤)، ١١٢-١٦٥ .

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٢ ). صعوبات التعلم ، تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها، علاجها . والطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٢).دراسة تحليلية ناقدة من منظور تاريخي لمفاهيم صعوبات التعلم الأجنبية وصولاً لمفهوم متكامل. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف*، (٢٨)، ١١٢- ١٧٤ .

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٢ ). فاعلية برنامج فى علاج صعوبات الإدراك البصرى وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم . مجلة دراسات تربوية واجتماعية بكلية التربية جامعة حلوان ٨،(١)،٧٥-١١.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٣ ). التآزر البصرى الحركى وتلف خلايا المخ لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا والعاديين "دراسة نمائية". مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر الشريف.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٣).صعوبات التعلم تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها.ط٢ ، القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٧ ). دراسة لبعض الخصائص المميزة للأطفال ذوى

صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا في ضوء الأداء على اختبار بندر جشطالت البصري الحركي. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف، ٢ (١٣٣)، ٢٦٥- ٣١٢.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٥). صعوبات فهم اللغة.ماهيتها واستراتيجياتها. القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٦). التفكير الناقد وعلاقته بالدافع للإنجاز والذكاء ونوع التعليم . مجلة كلية التربية جامعة حلوان، ١٢ (٣)، ١١٩-١٤٥.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٦). الغضب وعلاقته بالدافع للإنجاز وموضع الضبط ونوعية التعليم لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية . مجلة كلية التربية جامعة قناة السويس بالإسماعيلية، ٥، ٨٥-١٤٨.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٧). في صعوبات التعلم النوعية.الديسلكسيا"رؤية نفس/ عصبية". القاهرة: دار الفكر العربي

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٧). فعالية برنامج تدريبي مكثف في تنمية الوعي لدى المشرفات التربويات بمحافظة خميس مشيط ببعض مهارات تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها لدى طالبات المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة حلوان، ١٣(٣)،١١٧-١٦٠.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٨).صعوبات التعلم النمائية. الطبعة الأولى. القاهرة: دار عالم الكتب.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٨). فعالية برنامج في علاج قصور التجهيز الفونيمي في ضوء نظرية فرضيتي القصور المزدوج لدى عينة من التلاميذ الديسلكسيين بالصف الرابع الابتدائي. تحت النشر بمجلة كلية التربية جامعة الأزهر.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٩). فعالية برنامج تدريبي مكثف في تنمية وعي بعض معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات بالمملكة العربية السعودية ببعض مهارات تقدير محكي التباعد الخارجي والداخل عند انتقائهن للتلميذات ذوات صعوبات التعلم "دراسة تجريبية".مجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٩). الفروق في عمليات التجهيز الفونيمي وسرعة التسمية لدى الأطفال الديسلكسيين والعاديين "دراسة في إطار نظرية فرضيتي القصور المزدوج". تحت النشر بمجلة كلية التربية جامعة الأزهر.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠١٠).سيكولوجية اللغة والطفل.ط٢،القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠١٠).تشخيص صعوبات التعلم الأدوات والإجراءات. ط١،القاهرة: دار الفكر العربي.

سمعان، وهيب ومرسي،محمد منير (١٩٧٥). *الإدارة التعليمية الحديثة*. القاهرة : عالم الكتب.

شعلان، محمد سليمان (١٩٨٧).*الإدارة العلمية والإشراف الفني*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

شلبي، عالية السادات(٢٠٠١).*كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وأثرها على التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

صقر، السيد أحمد(١٩٩٢). *بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، مكتبة كلية التربية، جامعة طنطا.

عبد الحميد، أماني حلمي(٢٠٠٢). برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي والكتابي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة القراءة والمعرفة (مصر)*،٧٩،١٦-١١٧.

عبد الفتاح، فوقية (٢٠٠٤) . سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين . *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٤ (٤٢)، ٢٠٧-٢٧٠ .

عجلان، عفاف محمد(٢٠٠٢). صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من اضطراب

القصور في الانتباه- النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٨(١)، ٢٠٨-٢٥١.

العدل، عادل محمد محمود(١٩٩٢). فاعلية استخدام التعزيز الموجب في التغلب على صعوبات التعلم في مادة الكيمياء للصف الثاني الإعدادي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*،١٩،٦٥-٩٣.

عواد، أحمد(١٩٨٨). *تشخيص وعلاج صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، مكتبة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

عواد، أحمد(١٩٩٢). *تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، مكتبة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

القماش، مصطفى(٢٠٠٦). الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*،٤(١)،١٢-٧٥.

كامل، محمد علي(١٩٩٤). *فاعلية برنامج لتعديل السلوك لذوي صعوبات التعلم الناتجة عن الخلل الوظيفي البسيط بالمخ" دراسة " سيكوفيزيقية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

كامل، مصطفى محمد(١٩٨٨). علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية المعاصرة*، (٩)، ٢١٢-٢٥٠.

وزارة المعارف السعودية (١٤١٩هـ). *دليل المشرف التربوي*. مكتبة وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

## ثانيا: المراجع الأجنبية:


Audrey A. & Trainor,A.A.(2007).Perceptions of adolescent girls with LD regarding self-determination Postsecondary transition planning. ***Leaning Disability Quarterly***, 32(30),512-525.

Baker,L.(1982).An evaluation of the role of metacognitive deficities in learning disabilities. ***Topics in learning and learning disabilities***,2(1)27-33.

Bannatyne, A. (1968). Diagnosing learning disabilities and writing remedial prescriptions. ***Journal of Learning Disabilities***, 1, 242–249.

Bannatyne, A. (1971). Language, reading, and learning disabilities. Spring. eld, IL: Charles C.Thomas.

Bannatyne, A. (1974). Diagnosis: A note on recategorization of the WISC scaled scores. ***Journal of Learning Disabilities***, 7, 272–274.

Bateman, B.(1967 ). ***Learning disabilities, today and tomorrow***. In Frierson, E.C. & Barbe,W.B.(Eds.). ***Educating Children with Learning Disabilities***. New York: Appleton-Century-Crofts

Berg,M.&Stegiman,T.(2003).The critical role of phonological and phonemic awareness in reading success: a Model for early literacy in rural schools. ***Rural Special Education Quarterly***,22(4),1-12.

Birch,s.(2004).**Visual and language processing deficits in compensated and uncompensated college students with dyslexia.** *Journal of learning Disabilities*,**37,(5),389-410.**

Bradley,L. & Bryant,P.(1985).***Rhyme and reason in reading and spelling***. Ann Arbor: university of Michigan Press.

Bradley,R., Danielson,L., Hallahan,D.P.(2002). ***Identification of learning disabilities: Research to practice***. New Jersey: Lawrence Erlbaum association ,Publishers

Carlson,H.A.(2006). Are Primary health care staff aware of the role of community learning disabilities teams in relation to health promotion and health facilities ? British journal of learning disabilities,34(1),6-10.In.RCN publishing company. Primary health are awareness. ***Learning disability practic***,9(7),29-34.

Casalis,S.,Cole,P.,&Sopo,D.(2004).**Morphological awareness in developmental dyslexia.Annals of Dyslexia.54,114-139.**

Cawley,J&Miller,J.H.(1986).Selected views on metacognition ,arithmetic problem solving, and learning disabilities. ***Journal of Learning Disabilities***,2,36-48.

Chalfant, J . C. (1989 ) : Learning disabilities : policy issues and promising approaches. ***American Psychologist***, 44 ( 2), 291 - 298 .

Chapman,M.(2006). The use of psychotropic medication with adults with learning disabilities: Survey findings and implications for services. ***British Journal of learning Disabilities***,34(1),28-35.

D'Angiulli,A.; Siegel, L. (2003). Cognitive Functioning as Measured by the WISC-R: Do Children with Learning Disabilities Have Distinctive Patterns of Performance? ***Journal of Learning Disabilities*** ,36 (1), 48-58.

Davis,r.D.(2004).Common characteristics of dyslexia. ***Dyslexia Association International***:1995-2004 DDAI SITE.

Demonet,J.,Taylor,M.J.,&Chaix,Y.(2004).Dyslexia., Dyslexics., Language disorders., learning disabilities., Reading-Remedial teaching.Lancet,36,( 41),1451-1461.

Ellis(2003).***Reading, writing and dyslexia : A cognitive analysis*** . second edition, London :Psychology Press.

Facoetti,A., Lorusso,M.,Panganoni,P., Cattaneo,C.&Galli,R(2003).The time course of attentional focusing in dyslexic and normally reading children .***Brain and Cognition***,53 (2),181-185.

Facoetti,A.; Lorusso,M. & Panganoni,P.(2003). The role of Visio -spatial attention in developmental dyslexia: evidence from a rehabilitation study. ***Cognitive Brain Research***,15,(2),154-164.

Gearheart,B.R., & Gearheart,C.J.(1985).***Learning disabilities educational strategies***. London :Merril Publishing company.

Glasnapp,D.R. & Poggio,J.P.(2003). ***Consequential validity impact of choosing different aptitude-achievement discrepancy models in identifying students with learning disabilities***. Paper presented at annual meeting of the national council on measurement in education(Chicago,IL, April, 22-24,2003.

Goins , J.T. (1998):Visual informations abilities and early reading progress, Supplementary Educational Monograph. No. 87, University of Chicage .

Helland,T.&Asbjornsen,A.(2003).**Visuo-Spatial skills in dyslexia: Variation according to language comprehension and mathematic skills.** *Child Neuropsychology*,**9,(3),208-220.**

Hyatt,K.J.(2007). The new IDEA: Changes, concerns, and questions. ***Intervention in school and Clinic***, 42(3),131-136.

Jenkins,j.Fuchs,L.,Espin,C., Deno,S.&Broek,L.(2003).**accuracy and Fluency in list and context reading of skilled and RD groups; A absolute and relative performance levels.** *Learning Disabilities Research and Practic*,**18,(4),237-246.**

Kaplan,B., Wilson,N., Dewey,D. & Crawford,S.G.(1998). DCD may not be discrete disorders. ***Human Movement Science***,17(4-5),449-469.

Katzir,T., Kim,Y., wolf,M., Morris,R. & Lovett,M.(2008). The variation of pathways to dysfluent reading: Comparative subtypes of children with dyslexia at letter, word and text levels of reading. ***Journal of Learning Disabilities***,41(1),47-66.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1984). A meta-analysis of the validity of THE JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION VOL. 40/NO. 2/2006 113 Wechsler scale profiles and recategorizations: Patterns or parodies ?***Learning Disabilities Quarterly***, *7*, 136–156.

Kibby,M., Marks,W.,&Long,C.(2004).Specific impairment in developmental reading disabilities: A Working memory approach. ***Journal of Learning Disabilities***,37 (4),349-362.

Kirby,A.; Davies,R.; & Bryant,A.(2005). Do teachers know more about specific

learning difficulties than general practitioners?. ***British Journal of learning Disabilities***,32(3),122-126.

Layton,C.A. & Lock,R.(2007).Use Authentic assessment techniques to fulfill the promise of no child left behind. Intervention in School and Clinic, 42( 3), 169–173.

Lerner, J.W .( 1997) . ***Learning disabilities. Theories - Diagnosis and Teaching Strategies*** . Seventh edition , Boston : Houghton Mifflin company .

**Lerner,J.(1989).Educational intervention in learning disabilities.** *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*,**28,326-331**

Lovett,B.L. & Lewandowski,L.J.(2006). Gifted students with learning disabilities: Who are they? ***Journal of Learning Disabilities***,39(6),515-527.

Lundberg,I., Frost,J.,&Peterson,O.(1988).long term effects of an extensive preschool training program in phonological awareness. ***Reading Research Quarterly***,23,263-284.

Lyon,G.R.,Shaywitz,S.E.&Shaywitz,B.A.(2003).Defining dyslexia,Comorbidity, Teachers ,Knowledge of Language and reading : A Definition of dyslexia. ***Annals of dyslexia***,53,1-14.

MacMillan,D.L., Gresham,F.M., & Bocin,K.M.(1998). Discrepancy between definitions pf learning disabilities and school practices: An empirical investigation. ***Journal of Learning Disabilities***, 31 (4),314-326.

McDermott,P.A. ; Goldberg,M.M.;Watkins,M.W.;Stanly,J.L. & Glutting,J.J.(2006). A Nationwide epidemiologic modeling study of LD: Risk, protection, and unintended. ***Journal of Learning Disabilities***,39(6),515-527.

Mehta,D.(2006). Awareness among teachers of learning disabilities in students at different board levels. India :Mum bal University Publisher

Messer,D.,Dockrell,J.&Morphy,N.(2004).**Relation between naming and literacy in children with word-finding difficulties.** *Journal of Educational Psychology*,**96,462-471.**

Modglin,A.(2004).Development of auditory event-related positional in young

children and relations to word-level reading abilities at age 8 years. ***Annals of dyslexia***,54,9-39.

Northwestern(2007).*Underachievement and learning disabilities in children who are gifted.* **center for talent development Press.**

Paatsch,L.E.; Blamey,P.J.; Sarant,J.Z.;& Bow,C.P.(2006). The effects of speech production and vocabulary training on different components of spoken language performance. ***Journal of deaf studies and deaf education***,11 (1),39-55.

Pammer,K.,Lavis,R.&Cornelissen,P.(2004).**Visual encoding mechanisms and their relationship to text presentation performance.***Dyslexia*.**10 (10),77-95.**

Peters,J. Barnett,A. & Henderson,S.E.(2001). " Clumsy , dyspraxia and developmental coordination disorder: same or different? How do health and educational professionals in UK define the terms?. Child Care, ***Health and Development***,27(5),399-412.

Prater,M.A.;Dyches,T.T.;Johnston,M.(2006). Teaching students about learning disabilities through children's literature. ***Intervention in School and Clinic***,42(1),14-42.

Pattison,S.(2005). Making a difference for young people with learning disabilities :A model for inclusive counseling practice. ***Counseling and Psychotherapy research***,5 (2),1-25.

Puolakanaho,A., Ahonen,t., Aro,M. Eklund,K., Leppanen,P., Tolvanen,A, Torppa,M. & Lyytinen,H.(2008). **Developmental links of very early phonological and language skills to second grade reading outcomes: strong to accuracy but only minor to fluency.** *Journal of learning Disabilities*,**41 (4),353-370.**

Rayer, J.M . (1986) . ***The sentence verification technique as a measure of comprehension: Validity, reliability & practicality.*** university of Massachusetts .

Rock,E.E.; Fessler,M.A.; & Church,R.P. (1997). The concomitance of learning disabilities and Emotional – behavioral disorders: A conceptual model. ***Journal of learning disabilities***,30(3),245-263.

Ross,2004).**Naming speed deficits in adults with reading disabilities : A test**

**of the double-deficit Hypothesis.** *Journal of learning Disabilities*,**37 (5),440-451.**

Samuelsson,S., Lundberg,I.&Herkner,B.(2004).**ADHD and reading disability in male adults:Is there a connection?** *Journal of learning Disabilities*,**37 (2),155-168.**

Schatschneider,C.&Torgesen,K.(2004).Using our current understanding of dyslexic to support early identification and intervention. ***Journal of Child Neurology***,19 (10),759-785.

Schiff,R.& Ravid,D.(2004).Representation written vowels in university students with dyslexia compared with normal Hebrew readers ***Annals of Dyslexia***,54 (1).39-64.

Sideridise,G.D.; Morgan,P.L.; Botsas,G.P.; Padeliadus,S. & Fuchs,D.(2006). Predicting LD on the basis of motivation ,metacognition, and psychopathology: An ROC analysis. ***Journal of Learning Disabilities***,39(3),215-229.

Smith.C.B. & Watkins.M.W.,(2004). Diagnostic utility of the Bannatyne WISC-III pattern. ***Learning disabilities research and practice***,1,49-66.

Snowling,M.J.(2000).Dyslexia. London :Blackwell Publishing.

Snowling,M.J.(2008).**specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia.** *Quarterly of Experimental Psychology*,**61(1),142-156.**

Steven,R.J.(1988). Effects of strategy training on identification of the main idea of expository passages, ***Journal of Educational Psychology***,80(1),21-26.

Thaler,V.,Ebner,E.,Wimmer,H.&Landert,K.(2004).**Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy: Word specific effects but low transfer to untrained words.** *Annals of Dyslexia*,**54,89-104.**

Torgesen,J.K.(1998).Catch them before they fail :Identification and assessment to prevent reading failure in young children. ***American Educator***,22,32-39.

Tsur,R.R., Faust,M. & Zivotofsky,D.(2009). **Are dyslexic impaired working memory?** *Journal of Learning Disabilities*, **41(5),437-450.**

Voeller,K.S.(2004). ***Dyslexia***. Institute for neurodvelopmental studies and interventions. Boulder, CO.

Weiner, S.(1986)."I'm not dumb, am I? how to help children with learning disabilities. In, Linder,F. & McMillan,J.H.(eds.). Educational psychology. Annual edition,193-196, Guilford: The dushkin publishing group inc.

White,C.V. Pascarella, E.T. & Pflaum,S.W.(2008). Effects of training in sentence construction on the comprehension of learning disabled children. ***Journal of Educational Psychology,73(5),697-704***

Wolf,M. &Segal,D.(1999).Retrieval rate, accuracy and vocabulary elaboration(RAVE) in reading-impaired children: a Pilot intervention programme.***Dyslexia***,5 (1),1-27.

Wong, B. & Wong ,R.(1986).Study behavior as function of metacognitive knowledge about critical task variables: An investigation of above average, average and Learning disabled readers. ***Learning Disabilities research***,1,101-111.

## المؤلف في سطور :

- من مواليد محافظة القليوبية بجمهورية مصر العربية.
- أستاذ صعوبات التعلم بقسم علم النفس التربوي / كلية التربية جامعة حلوان.
- عمل بقسم التربية الخاصة / كلية التربية جامعة الملك خالد/ المملكة العربية السعودية في الفترة من ٢٠٠١ وحتى ٢٠٠٨م، وكلية التربية جامعة السلطان قابوس في الفترة من ٢٠٠٨م حتى ٢٠١١م.
- له العديد من المؤلفات العلمية الجادة منها:
- صعوبات التعلم (تاريخها،مفهومها،تشخيصها، علاجها).
- صعوبات التعلم والإدراك البصري(تشخيص وعلاج).
- سيكولوجية اللغة والطفل.
- صعوبات فهم اللغة (ماهيتها واستراتيجياتها).
- الدليل التشخيصي للتوحد.
- علم النفس وقضايا المجتمع المعاصر.
- في صعوبات التعلم النوعية "الديسلكسيا رؤية نفس عصبية".
- صعوبات التعلم النمائية.
- تشخيص صعوبات التعلم.
- له العديد من البرامج العلاجية:برنامج علاج صعوبات الفهم اللغوي، وبرنامج علاج صعوبات الإدراك البصري،و برنامج علاج الديسلكسيا.
- عضو العديد من الجمعيات النفسية المختصة.
- شارك في دراسة خاصة بالديسلكسيا على مستوى المملكة العربية السعودية أجراها مركز صاحب السمو الملكي الأمير سلطان بن عبد العزيز حفظه الله لأبحاث الإعاقة في الفترة من ٢٠٠٦ حتى ٢٠٠٨م.
- شارك في دورات عديدة لتدريب مدرسي التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية والمملكة السعودية ودولة سلطنة عمان.
- البريد الالكتروني: E-mail:sayedsoliman25@hotmail.com

# محتويات الكتاب

مقدمة ٩

**الفصل الأول : الحاجة لتنمية وعى معلمى صعوبات التعلم** ١٧-٥٢

مقدمة ١٩

أولا: واقع وعى المعلمين والمهتمين بمجال صعوبات التعلم ٢٠

ثانيا: مشكلة التدريب وتنمية الوعى بمهارات تشخيص صعوبات التعلم ٢٧

ثالثا: جدوى التدريب ٣١

رابعا: كيفية الإعداد لتدريب معلمى صعوبات التعلم ٣٤

خامسا: على أى الصعوبات نبدأ فى التدريب؟ ٣٨

سادسا: جدوى العلاج ونجاعته لصعوبات القراءة ٤٦

سابعا: لكن كيف يمكن إعداد البرنامج التدريبى بأسلوب علمى؟ ٤٨

١- تحديد خصائص المتدربين. ٤٩

٢- استطلاع رأى المتدربين. ٤٩

٣- إعداد أداة استطلاع رأى المتدربين. ٤٩

٤- إعداد البرنامج التدريبى ٥٠

**الفصل الثانى : مداخل تعريف ذوى صعوبات التعلم** ٥٣-٦٩

أولا: مداخل تعريف ذوى صعوبات التعلم ٥٥-٦٢

•مقدمة ٥٥

١- المدخل الطبى ٥٦

٢-مدخل الأعراض المتعددة ٥٨

٣- مدخل التباعد ٦٠

٤- مخل التأخر في النمو ٦١
٥- مدخل الاستبعاد ٦١
٦- مدخل التحليل العامل ٦٢
ثانيا: مفهوم سليمان (٢٠١١) ٦٢
رابعا: مكونات مفهوم سليمان (٢٠١١) ٦٤
١ـ مفهوم صعوبات خاصة في التعلم ٦٤
٢ـ مجموعة غير متجانسة من الأطفال أو التلاميذ داخل فصول الدراسة العادية ٦٥
٣ـ ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ٦٥
٤ـ يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية. ٦٦
٥ـ آثار الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية. ٦٧
٦- التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع. ٦٧
٧- من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي. ٦٨
٨- لا ترجع صعوبات التعلم إلى. ٦٨
٩- يتضمن مفهوم صعوبات خاصة في التعلم حالات: الديسلكسيا، والديسكلكوليا، والديزفازيا. ٦٨
**الفصل الثالث: التدريب العملي على انتقاء ذوي صعوبات التعلم في ضوء نموذج (سليمان، ٢٠١١)** ٧١-٨٩
مقدمة ٧٣
أولا: نموذج سليمان التشخيصي العلاجي (٢٠١١). ٧٦-٨٩
أولا: مكونات النموذج ٧٩
١- الانتقاء والتعرف ٨١
٢- التشخيص ٨٥
٣- الفرض التشخيصي ٨٧
٤- العلاج ٨٨

**الفصل الرابع: برنامج تدريبي لتنمية الوعي**
**ببعض مهارات انتقاء ذوات صعوبات التعلم** ٩١-١٤١
الهدف الرئيسي ٩٣
الأهداف الفرعية ٩٣
النشاط التدريبي الأول ٩٤-١٠٨
الجلسة الأولى الهدف:تنمية الوعي النظري بمهارة تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح(١٩٧٨) ٩٤
الجلسة الثانية الهدف:تنمية الوعي العملي بمهارة تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح(١٩٧٨) ١٠٠
الجلسة الثالثة الهدف: تنمية الوعي بمهارة تصحيح اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح(١٩٧٨). ١٠٢
الجلسة الرابعة الهدف:تنمية الوعي بمهارة استخراج نسبة الذكاء من معايير اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح(١٩٧٨). ١٠٥
النشاط التدريبي الثاني ١٠٩-١٣٠
الجلسة الخامسة الهدف:التمييز بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال بطيئي التعلم والأطفال المتأخرين دراسيا والأطفال ذوي مشكلات التعلم. ١٠٩
الجلسة السادسة الهدف: تنمية الوعي بكيفية حساب التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع. ١١٨
النشاط التدريبي الثالث ١٣١-١٤١
الجلسة السابعة الهدف:تنمية الوعي بمهارة تشخيص القصور في بعض العمليات النفسية الأساسية. ١٣١
الجلسة الثامنة الهدف:تنمية الوعي بماهية التشخيص التكاملي ١٣٦
**الفصل الخامس: برنامج تدريبي لتنمية الوعي بمهارة تقدير**
**محكي التباعد الداخلي والخارجي** ١٤٣-١٧٤
ملخص البرنامج التدريبي. ١٤٥
الهدف الرئيس للبرنامج. ١٤٥
الأهداف الفرعية الإجرائية للبرنامج. ١٤٥

الأهداف تحت الفرعية. ١٤٦
النشاط التدريبي الأول. ١٤٩-١٦٧
الجلسة الأولى: الهدف: تنمية الوعي بمهارة تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح(١٩٧٨). ١٤٩
الجلسة الثانية: الهدف: تنمية الوعي بمهارة تصحيح اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح (١٩٧٨). ١٥٥
الجلسة الثالثة: الهدف: تنمية مهارة استخراج نسبة الذكاء من معايير اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكي صالح(١٩٧٨). ١٥٧
الجلسة الرابعة: الهدف: تنمية الوعي بمهارة تدوين العمر الزمني ونسبة الذكاء.١٥٧ ١٦٠
الجلسة الخامسة: الهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب العمر العقلي ١٦٤
النشاط التدريبي الثاني ١٦٨
الجلسة السادسة: الهدف: فهم متغيرات معادلة هاريس(١٩٧٠) وتطبيقها لحساب الصف المتوقع. ١٦٨
الجلسة السابعة: الهدف: حساب التباعد الخارجي والحكم بوجوده.
١٧١

**القسم الثاني: أنشطة وتدريبات تنمية الوعي**
**بمهارات تقدير محك التباعد الداخلي.** ١٧٥-٢٠٤
النشاط التدريبي الأول. ١٧٧-١٨٢
الجلسة الثامنة: الهدف: معرفة أسماء اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العمل لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل.
١٧٧
الجلسة التاسعة: الهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب المتوسط للأداء على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العمل ١٨٠
النشاط التدريبي الثاني ١٨٣-١٩١
الجلسة العاشرة: الهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب الانحراف المعياري للأداء على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العمل ١٨٣

الجلسة الحادية عشرة: الهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب الدرجات المعيارية للأداء على اختبارات القسم اللفظي واختبارات القسم العملي ١٨٦
الجلسة الثانية عشرة: الهدف: تنمية الوعي بكيفية حساب التباعد الداخلي باستخدام النموذج الثنائي والحكم بوجوده ١٨٩
النشاط التدريبي الثالث عشر ١٩٢-٢٠٤
الجلسة الثالثة عشرة: الهدف: معرفة الاختبارات الفرعية في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل المتضمنة في التصنيف الثلاثي لباناتاين(١٩٧٤) ١٩٢
الجلسة الرابعة عشرة: الهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب المتوسط الحسابي للأداء على اختبارات كل عامل من العوامل الثلاثة في تصنيف باناتاين(١٩٧٤) ١٩٥
الجلسة الخامسة عشرة: الهدف: تنمية الوعي بمهارة حساب الانحراف المعياري للأداء على اختبارات كل عامل من العوامل الثلاثة في تصنيف باناتاين(١٩٧٤) ١٩٨
الجلسة السادسة عشرة: الهدف: تنمية الوعي بكيفية حساب الدرجات المعيارية لدرجات كل عامل من العوامل الثلاثة والحكم بوجوده ٢٠١
خاتمة ٢٠٥
المراجع ٢٠٧
فهرس المحتويات ٢٢٠-٢٢٤
المؤلف في سطور ٢١٩

## هذا الكتاب

هذا الكتاب يقوم على كيفية التدريب العملى للمتخصصين والعاملين والدارسين لصعوبات التعلم على انتقاء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم وذلك باستخدام أدوات وإجراءات محددة وتطبيقها عمليا ، ومن خلال استخدام أرقام لنتائج تطبيق هذه الأدوات والتدريب عليها كى يستفيد منها الراغبون. فكان ما بالكتاب يدور جله حول كيفية انتقاء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، وكيفية تطبيق أدوات ومحكات الانتقاء والتعرف ، فكتبنا عن المداخل المتنوعة لتعريف وتعرف صعوبات التعلم ، والحاجة للتدريب على ذلك وكيفيته ، وكيفية تفعيل وقياس محكى التباعد الخارجى والداخلى من خلال أمثلة عملية محلوله لطرق حسابهما بعد التدريب بالأرقام على كيفية حساب نسبة الذكاء والعمر العقلى ، وهو ما يمكن أن يفيد فى التدريب الميدانى لمعلمى صعوبات التعلم والمتخصصين فى المجال على كيفية انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم ، وهو ما يمثل إضافة للمكتبة العربية .

الناشر

Bibliotheca Alexandrina
1031676

www.alamalkotob.com

[redacted]

[redacted]